

# Sprikvurdering av elevtekster til grunnskoleeksamen

Mette Thoresen



Masteroppgave i nordiskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2010

© Forfatter

År: Vår 2010

Tittel: Sprikvurdering av elevtekster til grunnskoleeksamen

Forfatter: Mette Thoresen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg elevtekster som er blitt vurdert med et stort sprik til norskeksamen i grunnskolen våren 2009. Sprik vil her si en differanse på minimum to karakterer mellom sensorenes karakterforslag. Min intensjon har vært å finne svar på problemstillingen: *Hvilke trekk ved elevtekster fører til sprikvurdering?*

For å søke å finne svar på problemstillingen, fikk jeg, ved hjelp av Fylkesmannen i Oslo og Akershus, tilgang til spriktekster under forhåndssensuren våren 2009. Av det totale antallet på 111 sakpregede og 76 skjønnlitterære spriktekster gjorde jeg et utvalg ved å prioritere spriktekster med to tilhørende sensorkommentarer og dernest tekster som var blitt sprikvurdert med en enda større karakterdifferanse. Dette ble et intensivutvalg på 29 sakpregede og 19 skjønnlitterære tekster fra henholdsvis 17 og 10 forskjellige skoler. 33 av tekstene i intensivutvalget var forhåndsvurdert med en differanse på to karakterer, elleve med en differanse på tre karakterer og én tekst med en differanse på fire karakterer. 37 av disse spriktekstene er analysert opp mot notatene fra to sensorer, og fem av tekstene har notater fra én sensor.

Alle oppgavebestillingene har krav til både *innhold* og *sjanger*, og disse to momentene har vist seg å være trekk som kan føre til sprikvurdering. Analysen viser imidlertid at sensorene oftere er uenige om innholdets relevans og kvalitet, samt sjangerkompetansen, i de sakpregede enn i de skjønnlitterære tekstene. Videre er oppfatning av *språk og stil* en tilleggsfaktor som forsterker forventningene til både innholdet og sjangeren, og hva som er god og hensiktsmessig språkkompetanse, er sensorene ofte uenige om. I tillegg fremstår elevenes beherskelse av *nynorsk* som sidemål som en årsak til sprikvurdering, fordi sensorene verken er enige om nynorskkompetansen slik den fremkommer i tekstene – eller hvordan nynorskkompetansen skal vektes i forhold til andre delkompetanser i norsk skriftlig.

Oppgaver til valg med krav til både innhold og sjanger viser at den åpenheten og spillerommet for elevene som trekkes frem av Berge i studie 6 i KAL, er i ferd med å endres. I tillegg gir vurderingsveiledningene, som utgis i forbindelse med eksamen, føringer mot en vurdering av skrivekompetanse ut fra delmål konkretisert i nivåer, noe som gir en mer analytisk vurdering enn hva som har vært vanlig frem til vurdering av eksamen etter LK06.

# Forord

Aller først i takkekøen står Per Magne som oppfordret meg til å begynne på et hovedfag jeg alltid har hatt lyst på og har støttet meg på veien mot det som blir en master i norsksdidaktikk.

Dernest kommer Frøydis. At temaet skulle bli skriving, var sikkert, men at det ble skriving til eksamen, er takket være Frøydis. Frøydis har vært der dette året og veiledet meg på e-post eller når jeg har hatt min studiedag og tid innimellom 70 % jobb i skolen. Frøydis er en trygg klippe, kunnskapsrik, engasjert, aktiv, imøtekommende, blid og tålmodig og gir utrolig konkrete, presise og konstruktive tilbakemeldinger som fører til selvstendig refleksjon. Tusen takk, jeg har lært masse og kommer til å savne deg og det du gir. Mot slutten har jeg også forstått at du hele tiden har visst hvor jeg skulle – før jeg visste det selv.

Med eksamen som kilde til data kom Fylkesmannen i Oslo og Akershus inn i bildet, og jeg vil spesielt takke Mette Grieg som legitimerte undersøkelsen min overfor mine medsensorer og dernest Magnus Jakobsson som har svart på alt mulig mellom himmel og jord som jeg ikke har funnet svar på selv.

Uten mine medsensorer hadde undersøkelsen overhode ikke blitt det den er blitt. Tusen takk for at dere delte både tekster og notater med meg, håper noen også leser hva jeg har funnet.

Tusen takk også til Kjell-Eirik, inspektør og nærmeste leder på arbeidsplassen, fordi du oppfordrer og legger til rette for videreutdanning, ordner full lønn og innvilger fri ved behov. På jobben fortjener også kollega Ann-Renate en stor takk for interesse, lesing og kommentarer underveis.

Sist, men ikke minst gjenstår å takke studievenninne Anna. Tusen takk for dine klare tanker og givende samtaler dette siste året, samt for at du tok deg tid til å lese gjennom hele masteroppgaven til slutt.

Oslo, mai 2010  
Mette Thoresen

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	1
1.2	Oppgavens struktur.....	2
2	Eksamen .....	3
2.1	Vurdering.....	3
2.1.1	En pålitelig vurdering av eksamen .....	4
2.2	Frem mot eksamen 2009.....	5
2.3	Veiledninger 2009 .....	7
3	Teori .....	9
3.1	IEA.....	9
3.2	Weigle.....	11
3.3	Östlund-Sjárnegårdh.....	13
3.4	KAL .....	14
3.5	Nasjonale skriveprøver .....	18
4	Sjanger.....	20
4.1	Mot et moderne sjangerbegrep .....	20
4.2	Sjanger i skolen .....	22
4.3	Sjanger til eksamen.....	24
5	Metode og materiale.....	27
5.1	Metode .....	27
5.1.1	Validitet og reliabilitet .....	28
5.1.2	Innsamling og utvelgning.....	29
5.2	Materialet.....	31
5.2.1	Oppgavene og oppgavevalgene.....	31
5.2.2	Intensivutvalget .....	33
6	Analyse.....	38
6.1	Svar på oppgaven.....	38
6.1.1	Sprikvurdering på grunn av innhold.....	38
6.1.2	Sprikvurdering på grunn av sjanger .....	45
6.2	Språklig kompetanse.....	51
6.2.1	Sprikvurdering på grunn av språk og stil .....	52

6.2.2	Sprikvurderinger på grunn av nynorsk som sidemål.....	56
6.3	Oppsummering av analysen.....	60
7	Drøfting .....	62
7.1	Sammenfatning av analysen .....	62
7.2	Drøfting av materialet.....	62
7.3	Drøfting ut fra eksamen .....	67
7.4	Drøfting ut fra teori.....	74
7.4.1	Svar på oppgaven .....	74
7.4.2	Språklig kompetanse .....	79
8	Avsluttende betraktninger .....	83
	Litteraturliste .....	85
	Vedlegg .....	90

# 1 Innledning

Som fersk norsklærer i videregående skole på slutten av åttitallet og deretter på ungdomstrinnet på nittitallet, opplevde jeg at min største utfordring var å veilede de gode skriverne til å bli enda bedre. Jeg etterlyste samarbeid, kriterier og retningslinjer og fant heldigvis noen erfarne kollegaer som var interessert i å diskutere tekster og vurdering av tekst med meg. Da jeg hadde tre års erfaring fra ungdomstrinnet, var det lov å melde seg som sensor, og min første sensorsamling ble en opplevelse. For det første ble jeg som ung og uerfaren kvinne plassert sammen med en voksen, erfaren mann. Endelig fant jeg et forum med retningslinjer jeg ikke hadde hatt kjennskap til tidligere, og der fantes også noen som svarte både ja og nei og tok diskusjonen der svaret ikke var så enkelt. For hver gang jeg meldte meg som sensor, fikk jeg korrigert mine egne oppfatninger mot en ny medsensor og i forhold til retningslinjene for vurdering av elevtekster til det som frem til eksamen etter LK06 ble kalt 'avgangsprøva' i grunnskolen. Sensurarbeidet har etter hvert gitt meg den tryggheten jeg savnet for å kunne veilede egne elever i forhold til hva som kreves av elevtekster til eksamen. Med denne bakgrunnen, var skriving et selvsagt tema for min masteroppgave.

Da jeg skulle presentere et eget forslag til masteroppgave på skrivekurset i forkant av det obligatoriske metodekurset for en liten masteroppgave, var professor Frøydis Hertzberg tilstede, og vi gjorde en avtale om at det nok var henne jeg skulle ha som veileder. I oppfølgingssamtalen falt mine, for jeg hadde flere, forslag i grus, og jeg ble veiledet inn mot det som ble mitt prosjekt.

## 1.1 Problemstilling

Alle eksamensbesvarelser blir i Norge vurdert av to sensorer, og på fellessensuren, når sensorene møtes, har ikke disse alltid gitt samme karakter om samme besvarelse. Den sprikvurderingen er gjort offentlig gjennom KAL-forskningen som viser at av de 3368 (Vagle 2005a: 19) elevbesvarelsene forskerne undersøkte i årene 1998-2001, var det registrert bedømmersamsvar på om lag halvparten av karakterene som ble gitt. Som sensor vet man at i realiteten dreier denne registrerte uenigheten seg oftest om nyanser, som at én sensor har registrert karakteren 3, mens i notatene står det en pluss eller kanskje også 4 i parentes, mens den andre sensoren muligens har gjort motsatt ved å registrere karakteren 4, men har en minus

eller 3 i parentes. Dette registreres likevel som sprikvurdering i Prøveadministrasjonssystemet (PAS) hvor karakterene registreres.

Hensikten med min masteroppgave er derfor å forsøke å finne trekk ved elevtekster som av ulike årsaker er blitt vurdert med stort sprik mellom karakterene. Et stort sprik har jeg ut fra ovenstående begrunnelse satt til å være en differanse på minimum to karakterer, for eksempel 2–4, 3–5, 4–6 eller enda mer, og min masteroppgave tar derfor for seg følgende problemstilling:

*Hvilke trekk ved elevtekster fører til sprikvurdering?*

For å få tilgang til eksamensbesvarelser, måtte jeg for det første ta kontakt med Fylkesmannen som har ansvar for gjennomføring av eksamen, og dette ble da Fylkesmannen i Oslo og Akershus (FmOA) hvor jeg bor, og som er den Fylkesmannen jeg viser til i min oppgave. Vi gjorde en avtale om at jeg kunne få tilgang til besvarelser fra eksamen som skulle avvikles i grunnskolen våren 2009. Jeg ønsket også å gjennomføre undersøkelsen uten forhåndsdefinerte kategorier, og for å få dette til og samtidig styrke min egen undersøkelse, ville jeg forsøke å få fatt i flest mulig sensorkommentarer, og en slik forespørsel ble også gjort mulig takket være Fylkesmannen.

## **1.2 Oppgavens struktur**

Oppgaven begynner med denne innledningen og fortsetter videre med en presentasjon av eksamen fordi det er eksamen som er ramme for empirien i min masteroppgave. Kapittel 3 presenterer noe teori om vurdering av skrivekompetanse og gir et teoretisk fundament for masteroppgaven som helhet. Deretter følger et kapittel om sjanger og det moderne sjangerbegrepet sammen med sjanger i skolen og sjanger til eksamen. Kapittel 5 introduseres med en kort metodedel som bakteppe for hvordan materialet er blitt samlet inn, analysert og kategorisert. Deretter følger analysen hvor jeg presenterer trekk fra elevtekstene ut fra en sammenstilling med sensorkommentarene som til sammen peker på potensielle årsaker til sprikvurderinger. I den drøftende delen trekkes trådene fra mine funn til både eksamen og teori før jeg avrunder med noen personlige betraktninger. Vedlegg er e-post fra Fylkesmannen som legitimerer min innsamling ovenfor sensorene, mitt brev til sensorene, samt oppgavene og sjangerinstruksen til elevene fordi dette ikke ligger åpent på nettet.



## 2 Eksamen

Utdanningsdepartementet har delegert fastsetting av antall eksamener på hvert årstrinn til Utdanningsdirektoratet, og det er den enkelte kommune eller fylkeskommune som har ansvar for trekking av fag i grunnskolen og for at trekket fordeler seg jevnt på fag og skoler over tid. Fylkesmannen har det overordnede ansvaret for at fordelingen på fag er rimelig. Eksamen er altså en fellesnasjonal foreteelse hvor direktoratet også har ansvar for utforming av oppgaver og sensorveiledningen – samt sensorskolering. Fylkesmannen har ansvar for den praktiske delen av sensuren, og skoleeier har ansvar for den praktiske gjennomføringen av eksamen (Utdanningsdirektoratet 2009e). På 10. trinn skal elevene ha én sentralt gitt eksamen i skriftlig. Fylkesvis trekkes omtrent like mange elever ut til eksamen i henholdsvis matematikk, engelsk og norsk. Men elevene som trekkes ut i norsk, prøves i både hovedmål og sidemål og har derfor to prøvedager.

### 2.1 Vurdering

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) skilles det mellom underveisvurdering og termin- og standpunktvurdering. ”Formålet til underveisvurderingen er å gi løpende veiledning som fremmer læring og bidrar til å utvikle elevenes kompetanse” (Tveit 2007: 192). Mens formålet med eksamen først og fremst er å informere arbeidslivet og aktuelle utdanningsinstitusjoner om kompetansen den enkelte elev har oppnådd. Termin- og standpunktkarakterer gis midtveis og ved slutten av hvert skoleår fra og med ungdomstrinnet, og eksamen avholdes i grunnskolen ved avslutningen av 10. klasse. Med Stortingsmelding nr. 30 konstateres: ”Departementet legger til grunn at det for framtiden skal være elevenes kompetanse i faget som skal vurderes og uttrykkes i karakterer og fag, ikke elevenes innstilling og adferd” (Tveit 2007: 193). Bakgrunnen for denne presiseringen er uklar og urettferdig vurdering som er kommet frem i elevundersøkelser og gjennom forskning: ”Uklarhet og til dels utydelig faglige krav er et annet trekk ved læringsaktivitetene i de observerte klasserommene” (Klette mfl. 2003: 6). I LK06 er det imidlertid fastsatt mål for ulike kompetanser i alle fag, og: ”Kompetanse beskrives som evnen til å møte komplekse utfordringer” (Tveit 2007: 191). Til sammen skal standpunkt- og eksamenskarakterene uttrykke elevenes måloppnåelse, og av disse utgjør eksamensresultatene omtrent 20 prosent av karakterene på vitnemålet. Likevel skriver Tveit (2007: 185): ”Eksamen er altså ett av de

viktigste redskapene nasjonale utdanningsmyndigheter har til å påvirke arbeids- og vurderingsformer i skolen”, og årsaken er både oppmerksomheten eksamen er gjenstand for og ikke minst innvirkningen eksamen har på lærernes praksis: ”Læreren svikter elevene dersom hun ikke forbereder dem på ”den store testen” på slutten av året” (ibid.: 212). Også vurdering av eksamen skal knyttes opp mot kompetansemål, men en eksamen kan ikke prøve alle målene i faget: ”Eksamenstiden til sentralt gitt eksamen er fem timer. Eksamensoppgavene prøver derfor færre kompetansemål i faget enn det som skal legges til grunn for standpunktvurderingen” (Utdanningsdirektoratet 2009a: 2). I min masteroppgave er det vurdering av eksamen i grunnskolen som er i fokus, og det innebærer at jeg vil konsentrere meg om vurdering av denne.

Før 1988 fantes få retningslinjer i vurdering av norsk skriftlig, men da kom den første faglige sensorveiledningen fra Utdanningsdirektoratet. Denne veiledningen er blitt retningsgivende for hvordan man vurderer tekst i norsk skole, for læreres undervisning og veiledning av elever justerer seg raskt etter eksamensordningen som elevene forberedes på. Modellen for vurdering fra 1988 har mer og mindre bestått, kun med små endringer underveis. Den er en blanding av holistisk og kriteriebasert vurdering og legger opp til at sensor først skal danne seg en helhetsoppfatning av teksten før hun vurderer ulike delferdigheter i tekstkompetanse. Veiledningen har i alle år presisert at styrke på ett område kan veie opp for svakheter på et annet og at man som sensor først og fremst skal se etter hva eleven kan. Det siste står ikke i årets veiledning, men det sies fremdeles av Utdanningsdirektoratets representanter på forhåndssensuren.

### **2.1.1 En pålitelig vurdering av eksamen**

Generelle faglige krav til vurdering er knyttet opp mot gyldighet og pålitelighet, validitet og reliabilitet. Det første gyldighetskravet handler om begrepsvaliditet. Det innebærer at de som vurderer, har en felles forståelse av hovedbegrepene som brukes i vurderingen, som igjen baserer seg på en felles ideologisk forståelse av skrivekompetanse. Dette er omtalt i KAL som trekker frem det positive ved den felles begrepsforståelsen som er blitt opparbeidet i grunnskolens sensorkorps gjennom årelang skolering (Berge mfl. 2005b).

Det neste faglige kravet er kravet til innholdsvaliditet, at en prøve måler det den er tenkt å måle. Bredden i kompetansemålene i LK06 lar seg vanskelig måle i én enkelt prøve, noe

Utdanningsdirektoratet også presiserer i vurderingsveiledningen. Det er her standpunktkarakterene kommer inn. Skrivning måles gjennom året via skrivning i større og mindre skala i ulike sjangere både på skolen og som innleveringer. Enkelte lærere benytter seg også av mappevurdering som legger opp til en større bredde i skrivningen som gir en mer valid vurdering av den enkelte elevs skriftspråklige kompetanse. Dagens eksamensordning prøver hver enkelt elev i én sjanger i hver av målformene og har derfor svak innholdsvaliditet, men en enkelt prøve, som en eksamen, må uansett måle de kompetansene den er ment å måle.

Det tredje kravet til vurderingen hviler på reliabiliteten – eller påliteligheten i prøva som avvikles. Det ideelle er selvsagt at det man måler får den samme vurderingen uansett hvem, hvor og når det måles. En slik 100-prosent-oppnåelse er mulig i testing av delferdigheter, men ikke hvis man skal måle en generell og helhetlig skrivekompetanse ut fra én tekst og på den skjønsmessige måten som er vanlig i den norske tradisjonen. Reliabiliteten i innsamlingsårene til KAL hadde et gjennomsnitt på 0,69, som sies å være akseptabel for den type prøve en eksamen i grunnskolen er. Dersom man ønsker høyere pålitelighet i selve prøven, bør antallet vurderingssituasjoner økes slik at skribenten prøves i kvalitativt ulike typer skrivning (Berge 2005a: 102). For å øke påliteligheten i vurderingen av den enkelte prøve, kan sensuren utføres av tre – i stedet for to sensorer, eller man kan eventuelt benytte sensorer som skolerers spesielt for oppgaven.

I min masteroppgave er det nettopp mangelen på samsvar i vurderingen som er utgangspunktet for analysen. Men problemstillingen tar utgangspunkt i elevtekstene og ikke i vurderingen som sådan: *Hvilke trekk ved elevtekster fører til sprikvurdering?*

## 2.2 Frem mot eksamen 2009

Det er tradisjon for å skrive lengre tekster i norsk skole, og inntil 2008 ble eksamen gjennomført med to skrivedager à 5 timer, én for hovedmål og én for sidemål. Med *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) fikk man i grunnskolen temahefter og en eksamensdag med tekstskriving ut fra forberedelse i et temahefte. Dette ble etter hvert utvidet til at eleven skulle planlegge sin egen tekst ut fra det gitte temaet og kunne ha med seg et egetprodusert notatark som hjelp i skrivearbeidet, som imidlertid skulle foregå i eksamenslokalet. I tillegg kom prosessskrivning inn som en del av eksamen, og eksamenstiden

ble utvidet med inntil én time slik at elevene kunne gå ut av eksamenslokalet for å gi hverandre respons i grupper, i to omganger underveis i skrivingen. Etter hvert ble også eksamen IKT-basert, og planen er at i 2012 skal både forhåndsinformasjon, forberedelsesmaterieell og innleveringer foregå elektronisk på alle skoler i hele landet.

Eksamen etter LK06, skulle gjennomføres for første gang i 2008, og dette året ble en ny eksamensvariant gjennomført. Nå skulle elevene skrive to tekster på samme dag, en lengre på hovedmål og en kortere på sidemål, og disse ble gitt én samlet vurdering med karakter. Denne eksamensformen ble imidlertid forkastet etter overveiende negative tilbakemeldinger fra sensorkorpset, og allerede høsten 2008 ble det publisert eksempeloppgaver til endret prøveform for våren 2009.

Våren 2009 skulle eksamen igjen arrangeres som to skrivedager à 5 timer, én dag med skriving på hovedmål og én dag på sidemål. 48 timer før første eksamensdag ble tema for begge skrivedagene oppgitt, forberedelsesmaterieell ble lagt ut på Utdanningsdirektoratets nettsider, og elevene fikk vite hvilken dag de skulle skrive skjønnlitterært og hvilken dag de skulle skrive sakpreget. Deretter fikk elevene tid til forberedelse både hjemme og organisert av lærerne på skolen. Nytt av året er at direktoratet bestemmer både tema, målform, dag for sak- eller skjønnlitterær skriving og gir oppgaver til valg på begge dagene.

Temaet 2009 var: "Skulle bare være morsom", og forberedelsesmateriellet forelå digitalt på Utdanningsdirektoratets sider og besto av totalt 20 ulike innslag som omhandler temaet humor i en eller annen form og fra særdeles ulike arenaer i begge målformer. Dette materialet ligger ikke åpent på nettet lenger, men en kopi kan fås på forespørsel. Her fantes visesang med og uten lyd, rap, brev, novelle, kommentar, kåseri, moderne eventyr, dikt, sitater, ordspråk, vitser, bilder og artikler. Enkelte av de lengre tekstene var organisert slik at eleven selv kunne velge om hun ville lese mer. Alle hjelpemidler, unntatt direkte eller digital kommunikasjon eller oversettelsesprogrammer, var tillatt på begge skrivedagene. Som en konsekvens av dette, innførte direktoratet elektronisk plagiatskontroll på et utvalg elevbesvarelser, klasser eller skoler. Men i praksis ble dette kun gjennomført i videregående skole. Andre konsekvenser vises i føringene som gis i forbindelse med vurdering av elevbesvarelsene, og dette behandles i neste avsnitt, 2.3.

## 2.3 Veiledninger 2009

Veiledninger som utgis til eksamen, gir i første rekke viktige instruksjoner for eksamenskandidater og sensorer. Men veiledningene er også viktige for alle norsklærere fordi det her konkretiseres hva slags tekstoppfatning Utdanningsdirektoratet ønsker at skolen skal bygge videre på. Under presenteres årets veiledningsdokumenter i kronologisk rekkefølge:

*Vurderingsveiledning 2009* (Utdanningsdirektoratet 2009a) publiseres på Utdanningsdirektoratets nettsider i god tid før eksamen og er den viktigste rettesnoren for informasjon og veiledning mellom lærer og elev forut for eksamen. Denne inneholder en felles del med informasjon om sluttvurdering etter LK06. Deretter presenteres ulike eksamensmodeller for året, og det opplyses om at kun hele karakterer fra 1 til 6 skal benyttes. Fra 2007 er det nye felles karakterbeskrivelser for hele grunnopplæringen:

- Karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.
- Karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget.
- Karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget.
- Karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget.
- Karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget.
- Karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget (ibid.: 4).

Som avslutning på denne første delen defineres sentrale begrep i vurderingsarbeidet, og det presiseres at vi i Norge har kriteriebasert vurdering: ”I mål- eller kriteriebaserte vurderinger bestemmes kvaliteten på den enkelte elevs resultater utelukkende på grunnlag av vedkommendes måloppnåelse” (ibid.: 5). ”Måloppnåelsen splittes igjen opp i delmål som blir forsøkt konkretisert som kjennetegn på måloppnåelse i tre nivåer til eksamen” (Otnes 2009: 152).

Den andre delen av veiledningen er en fagspesifikk del med informasjon om vurdering i det enkelte faget og kjennetegn på måloppnåelse i faget til sentralt gitt eksamen. Generelt under ”Vurdering” leser vi at: ”[...] teksten bør struktureres og formes i samsvar med den sjangeren de [elevene] har valgt. Godt språk, logisk struktur og selvstendig bruk av kilder blir også vektlagt i vurderingen” (Utdanningsdirektoratet 2009a: 7). Deretter følger en skjematisk oversikt med beskrivelser av måloppnåelse i delkompetansene ”Innhold”, ”Oppbygging”, ”Språk”, ”Formelle ferdigheter” og ”Kilder” hvorav de fire første også fantes i veiledningen frem til 2008. Disse delkompetansene er inndelt i tre kompetansenivåer hvor to og to av de generelle karakterbeskrivelsene er slått sammen, bortsett fra at den laveste karakteren, 1, er

holdt utenfor. Nederst i oversikten står en kortfattet beskrivelse av ”Helhetsvurdering” (ibid.: 9), også den i tre nivåer ut fra måloppnåelse.

I samme veiledning finnes også vurderingsskjemaer til hjelp for sensorene i arbeidet med å vurdere elevtekstene. Dette skjemaet har ”Førsteinntrykk” plassert øverst i skjemaet, også her med muligheter for avkrysning i tre nivåer. Etter førsteinntrykk følger de nevnte delkompetansene opplistet med stikkordsmessige presiseringer til hver av delferdighetene og en gradering ut fra tallkarakterene: ”6–5”, 4–3” og ”2–1”. I tillegg er det plass for sensors egne kommentarer ved siden av. Nytt med eksamen etter LK06 er rubrikken for ”Kilder” på skjemaet for vurdering av sakpregede tekster; skjemaet til bruk i vurderingen av skjønnlitterære tekster har kun ”Evt. kilder”.

På selve eksamensdagen møter elev og sensor oppgavene slik de står i oppgaveheftet (Utdanningsdirektoratet 2009b), og disse beskrives sammen med presentasjonen av materialet i 5.2 i denne masteroppgaven. Samme dag publiseres *Sensorveiledningen* (Utdanningsdirektoratet 2009c) som har en generell innledning som gjelder for begge skrivedagene samt presiseringer til enkeltoppgaver på de respektive skrivedagene, dersom fagnemnda har sett behov for det. *Forhåndssensur* (Utdanningsdirektoratet 2009d) publiseres to til tre uker etter avholdt eksamen etter at en forhåndssensur er gjennomført mellom Utdanningsdirektoratets representanter, fagnemnda som har laget oppgavene, og de fylkesvise oppmennene som sammen diskuterer seg gjennom et visst antall besvarelser fra årets eksamen og deretter publiserer ytterligere oppklaringer. Herfra bringes diskusjonene til de fylkesvise *sensorskoleringene*, som alle sensorer oppfordres til å delta på. I 2009 ble denne holdt 2. juni for sensorer i Oslo og Akershus.

## 3 Teori

I dette kapitlet vil jeg ta for meg noe teori om hva skrivekompetanse er og mer om vurdering av skrivekompetanse. Jeg vil først ta for meg et flernasjonalt forskningsprosjekt om vurdering av skrivekompetanse, deretter britisk vurderingsteori, svensk skriveforskning på skriving i videregående skoleslag og norsk forskning på skoleelevers skriving til eksamen, før jeg avslutter med noen erfaringer og teori fra den nasjonale skriveprøven i 2005.

### 3.1 IEA

”International Studies in Educational Achievement” (IEA) ble dannet i 1959 som en uavhengig organisasjon med hensikt å sammenlikne skolerresultater fra ulike land og ulike skolesystemer rundt om i verden. Målet var å se på elevenes resultater i forhold til bred bakgrunnsinformasjon for å kunne gi råd på alle nivåer i utdanningssystemet. I 1988 satte organisasjonen seg som mål å utvikle skriveprøver som skulle måle elevers ferdigheter innenfor de viktigste kommunikative og kognitive områdene i tekstkomposisjon og tok utgangspunkt i de deltakende landenes tanker om kunnskapssyn, delferdigheter og sjanger. 14 nasjoner deltok – ikke Norge, men Sverige var med – og både barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skoler var representert (Purves 1982).

Resultatet av mangfoldet av teoretiske og praktiske forutsetninger som ligger til grunn for vurdering av skrivekompetanse, oppsummeres av IEA i to hovedområder: skrivekompetanse og skrivepreferanser. I min masteroppgave er det den spesifikke skrivekompetansen som er det mest sentrale, og denne deles inn i evne til å strukturere tekst og evne til å produsere tekst. Struktureringen handler både om kognitive og sosiale ferdigheter. Den kognitive delen handler om å hente frem og organisere egnet kunnskap, og dette vurderes da som innhold og organisering i den ferdige teksten. De sosiale ferdighetene gir seg utslag i egnet språk og stil og vurderes som dette. Når det gjelder konkrete ferdigheter i å produsere tekst, dreier det seg om skriftlighet på alle nivåer, fra å sette bokstaver sammen til ord, til å kunne stave ordene korrekt, produsere setninger, korrekt formverk, tegnsetting og håndskrift (Purves 1988: 43, fig.7). Håndskrift som en del av skriftlighet er ikke lenger like aktuelt med utstrakt bruk av datamaskin, men ”å kunne bruke digitale verktøy” er en av de grunnleggende ferdigheter i

læreplanen i Norge, og dette momentet er da overførbart til formålstjenelig bruk av datamaskinen som skriveredskap og som hjelp til å kunne produsere multimodale tekster.

I denne oppgaven er det ikke anledning til å analysere alle sidene ved skrivekompetanse som trekkes frem av IEA, men jeg vil trekke frem og peke på de konkrete skriftspråklige kompetansene som vurderes til eksamen og som derfor er relevante for min analyse. I tillegg vil jeg nevne skrivepreferanser under KAL-forskningen og noe i drøftingen.

I IEA-undersøkelsen ble ikke bare skrivekompetanse, men også skriveoppgaver i skolen analysert, og i kapittel 2 i rapporten presenterer Anneli Vähäpassi denne skole-skrivekompetansen via 'skriving som aktivitet', 'skrivingens domener', 'skrivingens betydning i skolen og samfunnet' og 'skriveoppgaver'. Modellen som forskerne kom frem til viser skrivekompetansen som en semiotisk struktur som tar forholdet mellom skriver, mottaker og budskap i betraktning (Vähäpassi 1988). Modellen tar utgangspunkt i tekstens hensikt, for eksempel å skrive for å lære eller å skrive for å overbevise. Dette stilles opp mot hvem som er mottaker, en selv eller andre. I tillegg gis eksempler på ulike kognitive ferdigheter som tas i bruk i ulike skriveoppgaver som å skulle gjengi fakta, å organisere et innhold eller å finne på en fortelling ut fra egen fantasi. Denne modellen er videreutviklet av forskerne bak den nasjonale skriveprøven i 2005 og vil bli vist i avsnittet som omhandler denne, i 3.5.

Til tross for både kunnskap og systematisering, samt et gedigent forskningsprosjekt, konkluderer lederen for prosjektet, Alan Purves, etter fem års arbeid: "What we envisaged as a fairly quick and straightforward endeavor has lasted longer than anyone dreamed and has proved to be both a failure and a success" (Purves 1992: 199). Den mislykkede siden han referer til, er at rangeringen av studenter i ulike system og med ulike språk viste seg umulig å få til fordi: "[...] all support the idea that what we call written composition must be seen in a cultural context and not considered a general cognitive capacity or activity" (ibid.). Mens den positive siden er at det tverrnasjonale forskerteamet ikke hadde problemer med å finne fellesnasjonale kriterier for hva som kjennetegner god skrivekompetanse, og dette kriteriearbeidet er fremdeles fullt brukbart. Men vektingen av de ulike delferdighetene var såpass ulikt fundert i de enkelte skolekulturene at en sammenlikning forble umulig mellom ulike land og kulturer. Testene som ble benyttet, viste akseptabel reliabilitet på hver enkelt prøve, men ikke stor nok sammenheng mellom resultatene for den enkelte elev til at man



kunne sette et valid mål på den enkelte elevs skrivekompetanse. Purves konkluderer slik: ”We cannot say that someone is a better writer than anyone else. All we can say is at this particular time we think a person wrote a good composition on this topic” (ibid.: 200). Presentasjonene i dette kapitlet vil vise at det felles sett av kriterier for vurdering av skrivekompetanse som det ble enighet om, gjenfinnes både i britisk, svensk og norsk vurdering av skrivekompetanse.

## 3.2 Weigle

Sarah Cushing Weigle er britisk skriveforsker med spesiell interesse innenfor andrespråklæring. Teoriene hun beskriver, og modellene hun benytter er allmenngyldige, men hun problematiserer og spesifiserer ulike behov og ulike pedagogiske tilnærminger for første- og andrespråksopplæringen. Weigle presenterer teori og forskning på skrivekompetanse og trekker frem Vähäpassi sin modell med den prinsipielle oppbyggingen av skrivekompetanse som ble referert i avsnittet ovenfor. Videre drøfter hun testing av skrivekompetanse generelt og beskriver viktigheten av utformingen av skriveprøvene for å sikre innholdsvalidering. I kapittel seks i *Assessing Writing* (Weigle 2002) presenterer hun tre modeller for testing av skrivekompetanse som jeg kort vil gjengi fordi hun både forklarer bruken og drøfter nytten av de ulike modellene. Og hun presiserer at det er viktig at man velger egnet testtype ut fra hva som er hensikten med testen.

Den første modellen kalles ”Primary trait scoring” (ibid.: 110) og benyttes i ”large scale testing” (ibid.: 58), tester som er ment til bruk utenfor klasserommet. Metoden ble utarbeidet av Lloyd-Jones (1977) i forbindelse med ”The National Assessment of Educational Progress” (NAEP) i USA. Hensikten er å vurdere hvor godt studenter kan skrive innenfor et begrenset område: ”How well students can write within a narrowly defined range of discourse (e.g. persuasion or explanation)” (ibid.: 110). Teksten vurderes ut fra måloppnåelse innenfor områdene som er spesifisert i oppgavens ordlyd, og dette forstår jeg som at i en argumenterende tekst kan det overordnede målet for eksempel være om teksten har en klar hensikt, deretter kan videre vurdering gjøres ut fra om argumentasjonen i teksten underbygges av for eksempel fakta og eksempler. Hvert enkelt trekk vurderes spesifikt, og til slutt gis en begrunnelse for hver av delkompetansene. Dette er en meget tidkrevende vurderingsform fordi man både må lage et nytt vurderingsskjema for hver oppgave og fordi selve arbeidet tar tid, derfor er modellen lite benyttet.

Den neste modellen kalles "Holistic scoring" (ibid.: 112-114) hvor hensikten er å skaffe et overblikk over en teksts kvaliteter gjennom rask gjennomlesing og fokus på det skriveren får til uten å ta hensyn til spesifikke kriterier. Weigle presenterer i den forbindelse et britisk eksempel, "TOEFL writing scoring guide" (ibid.: 113), et oversiktlig skjema med en nivådelt vurderingsskala med både syntaktiske og retoriske beskrivelser i seks nivåer og hvor teksten plasseres inn i ett av disse nivåene. Hun fremhever de praktiske sidene ved metoden som er raskere og derfor billigere enn å skulle lese en tekst om og om igjen for hver gang å skulle vurdere et nytt aspekt. Videre trekker hun frem positive sider ved testen, som nevnes spesielt av White (1984, 1985), en av testens forkjempere. Han hevder at testen fremfor alt fokuserer på hva en skribent kan, og at man kan velge å fokusere på ulike kvaliteter ved en tekst ved ulike anledninger. White hevder også at testen er mer valid enn andre ved at den ivaretar leserens umiddelbare inntrykk av helheten. Weigle peker imidlertid også på ulemper som at en slik test er vanskelig å tolke fordi det er summen som fremkommer og ikke om en skribent scorer for eksempel "2" på retoriske trekk som innhold, organisering og ordforråd, og "6" på lingvistiske trekk som grammatisk og ortografisk kontroll. Den gir derfor få muligheter for diagnostisering og dermed gir den lite grunnlag for videre veiledning i en skriveprosess.

Den tredje modellen som beskrives, er "Analytic scoring" (Weigle 2002: 114-120) og fokuserer på enkeltstående skrivekompetanser og vurdering av disse. Weigle presenterer her tre eksempler på skjemaer som er i bruk i analytisk vurdering. Utformingen av disse og delferdighetene som nevnes, varierer noe, men de sentrale ferdighetstrekkene kommer tydelig frem i den meste brukte testen til Jacobs *et al.*'s (1981) (ibid.: 116) og er ut fra min egen oversettelse og tolkning: innhold, organisering av teksten i en makrostruktur, vokabular, språkbruk og formelle ferdigheter. Områdene for vurdering er altså mer og mindre de samme som IEA benytter og som anbefales brukt i vurdering av skriving til eksamen i Norge. Forskjellen er poenginnstillingen under hver av delferdighetene og den kortfattede beskrivelsen av kompetansenivåene som hører til de ulike poengnivåene. Weigle skriver at en slik test gir mer detaljert informasjon om en skribents ulike delkompetanser innenfor skriving og derfor er foretrukket av mange skriveforskere og i testing som skal legge grunnlag for videre veiledning. I tillegg kan man velge å vektlegge spesifikke trekk ut fra den enkelte tests intensjon.

I en sammenlikning av den holistiske og den analytiske vurderingsmodellen konkluderer Weigle med at begge modellene er egnet for å gradere ulike ferdigheter. Hun skriver imidlertid at den analytiske modellen har høyere reliabilitet og er nyttig for videre diagnostisering, men at sensorene lett kan justere den analytiske scoren ut fra det holistiske inntrykket. Den holistiske modellen har sine fordeler ved at den er rask, rimelig og gir bedømmeren et mer naturlig helhetsinntrykk av teksten slik den foreligger.

### 3.3 Östlund-Stjärnegårdh

Östlund-Stjärnegårdh (2002) presenterer en empirisk metodetriangulering med både kvantitative og kvalitative analyser i sin doktoravhandling hvor siktemålet er å finne skillet mellom tekster som har fått ”godkänd” (G) og ”icke godkänd” (IG) ved de to nasjonale skriveprøvene i 1997 i det svenske gymnasiet, kurs B. Hun presiserer at samme prøve også gjennomføres i voksenopplæringen og på ungdomstrinnet (Östlund-Stjärnegårdh 2002: 33). IG er strykkarakter, og G er det laveste av tre kompetansenivåer i karaktersetting i svensk skole, hvor det midterste er ”väl godkänd” (VG) og det øverste ”mycket väl godkänd” (MVG). Men det skrives også at i praksis benytter lærerne seg av pluss og minustegn ved karakterene, noe som gjør det mulig å omregne karakterene til en tidelt tallskala (ibid.: 42). I avhandlingen presenterer og analyserer hun både sensorers arbeid og tekstene som sådanne for å finne og kvalitetssikre trekk som skiller G fra IG. Avhandlingen er av stor interesse for meg fordi Östlund-Stjärnegårdh referer, analyserer og drøfter både resultatene og metodene som er benyttet, for å finne dette skillet. I tillegg viser den hvilke kriterier og beskrivelser som anvendes av vanlige svensksensorer samtidig som avhandlingen gir en reliabilitetsvurdering av svensk vurderingspraksis.

Östlund-Stjärnegårdh starter med kvantitative og analytiske analyser som blant annet tar utgangspunkt i tekstlengde, antall ord, antall setninger, antall ord per setning, gjennomsnittlig ordlengde og ordvariasjon. Dette telles og ses i lys av kjønn, oppgavetype og i forhold til annen forskning før hun relaterer og drøfter resultatene opp mot tekstenes endelige karakterplassering i G eller IG. Deretter følger en holistisk vurdering med presentasjon av helhetsbedømming av skjønnlitterære –, utredende – og argumenterende tekster pluss én litterær analyse før hun tar for seg innholdets relevans, og på hvilken måte eleven har fulgt oppgaveinstruksen. Spannende er også en manipulering som er gjort av tekster som er blitt

vurdert til IG av tre sensorer. Her viser det seg at når skrivefeil rettes opp og samme tekst gis til andre sensorer, gir alle disse G. Östlund-Stjärnegårdh skriver da at tilgang til datamaskiner og retteprogrammer samt ekstra tid på skriveingen vil for eksempel kunne kompensere for noen av problemene til en dyslektiker (ibid.: 174).

Östlund-Stjärnegårdh har også, sammen med Palmér, skrevet boken *Bedömning av elevtext. En modell för analys* (2005), som i motsetning til forskningskilden, *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasielevs texter* (2002), er en lærebok, en veiledning i tekstvurdering for svensklærere. Her presenteres en veiledning i tekstvurdering for svensklærere, og det skrives at omtrent samme modell brukes for de nasjonale prøvene i svensk og også i svensk som andrespråk på gymnaset. Det sies at modellen fungerer uansett teksttype eller sjanger. I denne læreboken forklarer forfatterne at man først og fremst gjør en helhetsbedømming for å se hvordan teksten fungerer i den gitte situasjonen. Dette inkluderer å vurdere om eleven har benyttet seg av teksttype og sjanger som er oppgitt, om tekstens hensikt kommer klart frem og om avsender viser mottakerbevissthet. Deretter oppfordres læreren å vurdere ”Innhåll och textanvänding” (Palmér mfl. 2005: 20), om innholdet er egnet for oppgaven og om det er relevant og tilstrekkelig omfangsrikt. Heri inngår også selvstendig og kritisk bruk av kilder. Det tredje elementet i tekstvurderingen er disposisjon, som vil si å vurdere om teksten har logisk og formålstjenelig struktur og om det er sammenheng mellom tekstens ulike deler. Til sist vurderes språket i teksten som først og fremst skal være såpass tydelig at leseren forstår innholdet, men målet er et rikt og variert språk hvor stilen er tilpasset sjangeren og formålet med teksten. Summen av disse tilnærmingene fører frem til sluttvurderingen som gis med karakter. I oppsummeringen av vurderingsveiledningen presiseres det at: ”Bedömningen får då väga i hop plus och minus och til slut stanna vid ett betyg” (ibid.: 27).

### 3.4 KAL

*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005) benevnes KAL og er et forskningsarbeid utført på den ene skrive dagen i norsk skriftlig etter endt 10-årig grunnskole i årene 1998-2001. Rapporten er blitt til to voluminøse bøker, *Ungdommers skrivekompetanse, bind I og II*, og formålet gjenspeiles i undertitlene: *Norsksensuren som kvalitetsvurdering og Norskeksamen som tekst*. Prosjektets resultater var

også et premiss for fagutviklingssamarbeidet i forbindelse med *Læreplanen Kunnskapsløftet 2006* (LK06) og utviklingen av *Den nasjonale prøven i skriving 2005*.

De to bøkene består av totalt ti studier om forhold ved elevers skriving til avgangsprøva, om reliabiliteten i vurderingen av denne skrivingen og om validiteten på prøvene. I tillegg har forskningsprosjektet ført til flere KAL-studier som er levert som masteroppgaver. Studie seks som omhandler tekstkulturer og tekstkvalitet, er spesielt viktig for min oppgave. Det samme gjelder studie ni som presenterer ulike risikotrekk ved elevers skriving. Drøftingen min vil vise at flere av disse trekkene gjenfinnes i mitt materiale. I tillegg har jeg benyttet meg av beskrivelsen av materialet, det teoretiske fundamentet, de kvantitative analysene samt studie fire om sensorkommentarene.

KAL-forskningen tar utgangspunkt i *Mønsterplanen av 1987* (M87) og L97 for å se om nye elementer fra L97 gjenfinnes i eksamenssystemet. I følge Evensen og Vagle (2003: 5) la både M87 og L97 vekt på sjangerbredde. M87 hadde et funksjonelt språksyn, mens L97 innførte et samhandlingsperspektiv på morsmålet i tillegg til større fokus på sakprosa. Dette fokuset på sakprosa ville KAL-forskerne undersøke om hadde fått plass i eksamenssystemet. Resultatene viser at oppgavesettene etter L97 tilbyr minst én oppgave som krever sakpreget skriving, men i årene KAL har sitt materiale fra, er det svært få av elevene som velger denne. Berge (2005b: 53-58) skriver at de innsamlede tekstene ble klassifisert ut fra en fortellende, resonnerende og 'mellompersonlig skrivemåte' ut fra det dominerende trekket ved den enkelte teksten. Den mellompersonlige skrivingen er ofte realisert som brev eller dagbok, men kan også ramme inn en fortellende eller også en resonnerende skrivemåte. Det som skiller den mellompersonlige skrivemåten fra de andre to, "er at de ulike deltakerne i kommunikasjonsrelasjonen er tematisert som deltakere i teksten" (ibid.: 55).

Fra innsamlingsårene totalt sett var det 62,6 % som valgte å skrive fortellende, 16,2 mellompersonlig og 21,2 % resonnerende (ibid.: 57). Resultatet blir en tekstkompetanse etter endt grunnskole som baserer seg på mellompersonlig eller narrativ skriving – teksttyper som prioriterer en spesiell skrivestil og i stor grad jentene – og som gjenfinnes lite i det praktiske hverdagsliv og ei heller prioriteres i videregående skoleslag. Tekstkompetansen som måles i dette systemet blir relativt smal, og validiteten blir tilsvarende lav: "Det er kun en liten del av elevenes potensielle skriveferdighet som dekkes av en slik prøvekonstruksjon" (ibid.: 45). I

tillegg synliggjøres at emnene til eksamen ofte er selvsentrerte og sentimentale: ”Vi kan altså konstatere at 69,3 % av temaene i avgangsprøva er temaer av en emosjonell type” (ibid.: 40) som vil si at om lag 70 % av elevene skriver om temaer som: ”livsfase”, ”eksistensielle eller etiske spørsmål” og ”nære relasjoner” (ibid.: 39). Berge tilfører imidlertid at eksamensdokumentene gir ”inntrykk av at avgangseksamen i norsk hovedmål tillater genrer i et omfang som ligger tett opp til IEA-undersøkelsens genreunivers” (ibid.: 35). Men i praksis viser det seg at en enklere, organiserende og mer instrumentell skriving, som er sentrale skriveoppgaver i IEA-prøven, ikke forekommer i den norske prøven, som derimot legger stor vekt på narrativ skriving som fortelling og novelle.

KAL-forskningen vurderte den norske avgangsprøva i grunnskolen opp mot tre prinsipper fra IEA-undersøkelsen. Det første er de felles ideologiske prinsippene bak skriving i de ulike lands læreplaner. Det andre er at all skriving er sjangerorientert og at måling av skriveferdighet må baseres på undersøkelser av skriveprestasjoner i flere sjangere. Og det tredje prinsippet er vurdering av tekst i forhold til ulike ferdighetsdimensjoner, som jeg allerede har vist gjenfinnes i mer og mindre like varianter i vurdering av morsmål og majoritetsspråket som andrespråk i tekstvurdering i Norge, i Storbritannia og i Sverige og ganske sikkert i andre land i og med at IEA-rapporten sier det ikke var uenighet om ferdighetene som skulle måles, men derimot vektingen av dem. Ut fra IEA sin kategorisering av skriveideologier finner man at den norske prøven tilsvarende ”en ekspressivistisk orientert modell for personlig vekst” (Evensen mfl. 2003: 11), en modell som står nær den prosessorienterte skrivepedagogikken og hvor skriveren går i dialog med en leser som er positivt innstilt til det hun møter:

Det grunnleggende trekket ved relasjonen kandidat – sensor er at sensorveiledningsdokumentene legger opp til og forsøker å utvikle den symmetrisk. Sensorene skal avgi autoritet og makt, mens kandidatene tilføres begge deler. Sensorene skal ikke kontrollere, sjekke, finne ut om det er svart på oppgave, om genrekravene er overholdt, osv. Det sensorene skal finne ut av, er om teksten kommuniserer, som det heter (Berge 2005b: 43).

Dette står i kontrast til videregående skole som har sin ideologiske plattform, undervisning og eksamen tuftet på det IEA betegner ”kunnskaps- og kulturarvmodellen” (Berge 2005b: 24).

Kvantitativ testing av skriveferdigheter er et forholdsvis nytt prosjekt i Norge, men i dag finnes digitale tester som kan analysere elementer som tekstlengde, setningslengde, ordlengde, ordvariasjon og syntaktisk kompleksitet, men sjelden uten definerte forutsetninger

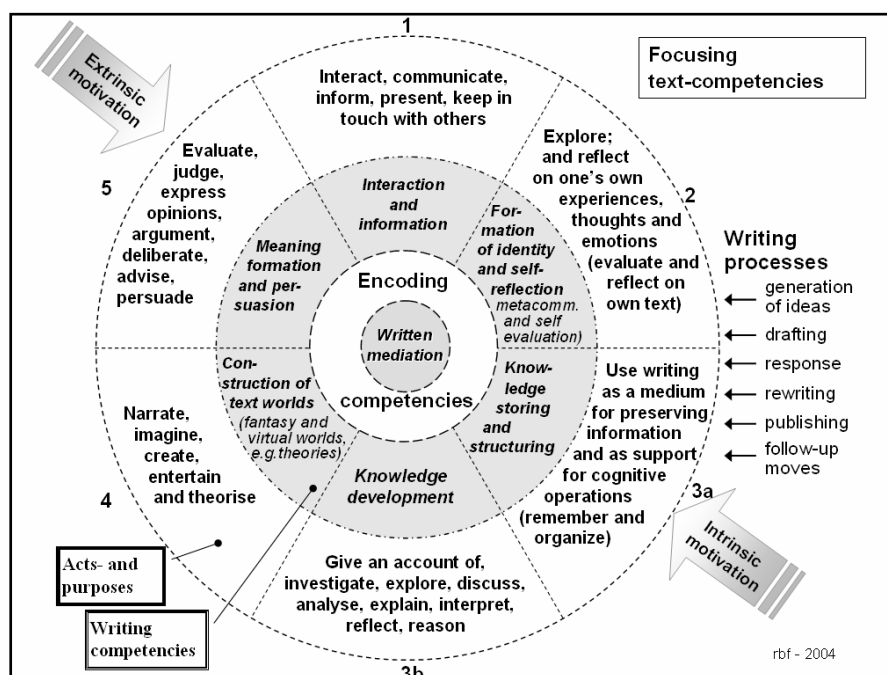
og tilpasninger til et dataprogram. Enkelte delprosjekter i KAL tar også for seg kvantitative mål på delferdigheter som tekstlengde og ordlengde som mål på skriveprestasjoner. I følge Vagle (2005b: 320 og 350) er tekstlengde og ordkvalitet trekk som viser symptomer på avgrensede kompetanser, og de korrelerer også med kvalitet, men det er viktig å ha i mente at de ikke er bevis på kvalitet i seg selv, skriver hun. I studie 6 gir imidlertid Berge (2005b) grundige, kvalitative tekstanalyser av elevbesvarelser fra ulike oppgaver, i ulike sjangere og på ulike kvalitetsnivåer. I analysene gjennomgås teksteksterne referanser, ytre form og indre struktur og språklige trekk både i fortellende og resonnerende skriving før analysene oppsummeres og sammenliknes både ut fra kvalitetsnivå og sjangerkategoriene imellom. Denne analysen utvider analysemetodene som jeg har presentert fra Weigle, Palmér mfl., Östlund-Sjärnegårdh og også i forhold til vurderingsveiledningen og instruksene for vurdering til eksamen.

Det er ingen tvil om at resultatene av KAL-forskningen ligger til grunn for skriveideologien i LK06 og også endringer i forhold til eksamen. Med innføring av eksamen etter LK06, må elevene nå skrive sakpreget én av dagene, mens den andre skrivedagen er avsatt til skjønnlitterær skriving. Med ett enkelt grep har man altså tvunget fokus på sakpreget skriving inn i skolen. Vagle understreker i *Ungdommers skrivekompetanse, bind I* (2005a: 102) at det er allmenn enighet i skriveforskningsmiljøene om at reliabiliteten i skriveprøver bare kan styrkes ved at kravet til antallet vurderingssituasjoner økes og at samme skribent prøves i kvalitativt ulike typer skriving. En tilsvarende konklusjon trekkes frem av Lehman: "In general, the reliability increases with the number of rating aspects" (1994: 2022).

Det positive ved undersøkelsen er at norske skoleelever kan gjøre seg forstått skriftlig – selv om det er store forskjeller i prestasjonene. I tillegg er reliabiliteten i vurderingen av norsk skriftlig til grunnskoleeksamen relativt god, for bedømmersamsvar i den vanlige sensuren med to sensorer er i innsamlingsårene på mellom 0,65 og 0,72, med et gjennomsnitt på 0,69, målt ut fra Pearsons korrelasjon. Det vil si at omlag halvparten av kompleksiteten i bedømmingen fanges av en felles vurderingsnorm. Resultatet er lavere enn hva man stiller som krav til reliabilitet i internasjonale studier, som er på 0,80, men samtidig høyere enn hva man har oppnådd i en rekke tilsvarende internasjonale undersøkelser (Berge 2005a: 104-107).

### 3.5 Nasjonale skriveprøver

Nasjonale prøver bygger på en grunntanke om at visse ferdigheter er grunnleggende i den forstand at de er en forutsetning for læring i alle fag. Skrivning som grunnleggende ferdighet er nedfelt i LK06 og gjør at alle faglærere har fått ansvar for skriveopplæring, veiledning og vurdering av skrivning i eget fag. Mens den grunnleggende skriveopplæringen og utviklingen av generell skrivekompetanse og vurdering av skriftspråklig kompetanse i morsmålet, forblir et norskfaglig domene. Prøving av skrivning som en grunnleggende ferdighet er derfor fagoverskridende og ikke nødvendigvis lik prøver vi er vant med. *Den nasjonale skriveprøven 2005* er foreløpig den eneste skriveprøven som er avholdt i Norge og var en sentralt gitt prøve for hele populasjonen på utvalgte trinn på barneskolen, ungdomsskolen og i videregående skole. Intensjonen var at prøven skulle utvides med elevens skrivemappe for å sikre innholdsvaliditeten. Men dette året ble det kun gjennomført to skriveoppgaver som ble vurdert av klasselærerne med utgangspunkt i trinnmål på seks områder: ”kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting og bruk av skriftmediet” (Thygesen: 13). Vurderingen ble gjort etter en tredelt inndeling som skulle gi muligheter for videre diagnostisering, og de laveste og høyeste nivåene var: ”*mye dårligere*” og ”*mye bedre*” enn forventet, mens de aller fleste tekstene ble vurdert til ”*omtrent som en kan forvente*” (Berge 2005c: 17). I tillegg ble et representativt utvalg sendt inn til nærmere analyse.



I arbeidet mot en nasjonal skriveprøve sammenfattet forskerne grunnlaget for forståelsen av ulike måter å skrive på i 'skrivehjulet', "en modell som synliggjør sentrale dimensjoner ved elevers skriving" (Fasting mfl. 2006).

Hjulet gjengis på siden og illustrerer forholdet

Fig. "Skrivehjulet" kopiert fra Lesesenterets nettsider (Fasting mfl. 2006)



mellom skrivingens hensikt (som sees i den ytterste sirkelen) og skrivekompetansene (som sees i den indre, lysegrå sirkelen) som benyttes i den enkelte skrivehandlingen. Modellen finnes som en interaktiv modell både på Skrivesenterets - og Lesesenterets nettsider, og her kan man ved å kombinere den indre og den ytre sirkelen konkret se hvilke skrivekompetanser som benyttes i den enkelte skrivehandlingen. Skrivekompetansehjulet visualiserer dermed den sammensatte kompetansen skriving er på en oversiktlig og anvendelig måte.

”Skrivekompetansehjulet brukes til å skille mellom alt vi bruker skriving til på en systematisk måte. Det er til hjelp for å etablere fokus i en enkelt skriveoppgave” (Berge 2005c: 13).

Den nasjonale skriveprøven 2005 ble gjenstand for mye diskusjon og førte også til boikottaksjoner blant elever og lærere – mye på grunn av offentliggjøring av resultatene. Utdanningsdirektoratets *Evaluering nasjonale prøver 2005* (Nilsen mfl. 2005) peker på ulik grad av tilfredshet blant elever og lærere, høy ressursbruk, komplisert vurderingsarbeid og lav reliabilitet ved prøven. Forholdene som kritiseres i evalueringsrapporten, har imidlertid skrivemiljøet selv påpekt en rekke ganger, og forskerne som sto bak prøven gikk også selv ut og anbefalte å ikke publisere resultatene. Resultatet ble at nasjonal testing av skriveferdighet ble lagt på is etter dette ene året.

Men – nasjonale prøver er kommet for å bli, og en faggruppe i regi av ”Nasjonalt senter for skriveopplæring” arbeider med en ny skriveprøve som denne gang skal være en utvalgsprøve og er ment å gjennomføres på 5. og 8. trinn i 2011. Forskerne holder på at det ikke skal være prøving av delkompetanser, men at skriveferdigheten også denne gangen skal vurderes ut fra to sentralt gitte prøver med henholdsvis fakta- og fiksjonskriving, og intensjonen er at en skrivemappe, som viser et bredere tekstmateriale av elevens skriving, skal vurderes i tillegg til de sentralt gitte prøvene. Den samlede tekstkompetansen skal vurderes av to eksterne sensorer, og meningen er at resultatet skal kunne utnyttes av vanlige lærere slik at alle lærere etter hvert skolerer inn i en fellesnasjonal vurderingskultur som kommenteres å være eneste veien å gå for å sikre en pålitelig vurdering av gode skriveprøver: ”Objektive kriterier for vurdering av tekstkvalitet må bygge på et intersubjektivt skjønn. Det må systematisk utvikles et tolkningsfellesskap blant bedømmerne” (Berge 2005c: 5). Men: ”Kjell Lars Berge må medgi at det kritiske punktet i prosjektet vil bli å få resultatene ut slik at vanlige lærere kan dra nytte av dem” (Brøyn 2010: 49).

## 4 Sjanger

Det klassiske sjangerbegrepet er knyttet til litteraturvitenskapen og de episke, lyriske og dramatiske sjangrene som i utgangspunktet er statiske og formelt definerte sjangere. En mer tradisjonell oppfatning er imidlertid at sjanger er en type, en klasse eller kategori av tekster som likner hverandre i innhold, oppbygging og stil. I en analyse oppstår imidlertid problemer når nye sjangre oppstår og ved grensetilfeller som gjør det vanskelig å klassifisere tekster inn i en sjanger med entydige kriterier som de klassiske sjangrene. I dag ser vi at kunst, musikk, teater og film også benytter seg av sjangerbegrepet, og Ledin (2001: 5) skriver: "Den statiska genresynen har allt mer övergetts, och man framhåller att genre är en kulturbunden och föränderlig institution". Fordi et så foranderlig sjangerbegrep vanskelig kan legges til grunn for klassifisering av tekster, opererer en i tekstlingvistikken med begrepet 'teksttyper'. De vanligste er Werlichs "*descriptive, narrative, expository, argumentative* och *instructive*", og Longacres fyra: *narrative, procedural, behavioural* och *expository*" (ibid.: 9) som er formelt definerte teksttyper som gjør det mulig å klassifisere tekster ut fra tekstinterne forhold som verbformer og setningskoplinger. Men selv om en sjangeranalyse er komplisert, eksisterer likevel 'sjanger' som et begrep, tekster oppfattes i stor grad som realisering av en sjanger, og det er derfor behov for en oppklaring av det moderne sjangerbegrepet.

### 4.1 Mot et moderne sjangerbegrep

En kultur har oftest normer for hva som aksepteres i en gitt situasjon, og i forhold til en ytring, blir sjanger et slags bindeledd mellom aktiviteten og teksten – slik Berge (1988: 132) illustrerer med tittelen til kapittel 6 i *Skolestilen som genre*: "Genrene: Mellom tekstsystemet og teksten". Spørsmålet blir da hvordan man kan beskrive en sjanger. De klassiske sjangerne ble definert ut fra sin form, men ut fra de innledende betraktningene ser vi at det moderne sjangerbegrepet griper fatt i tekstens funksjon. Dersom en teksts hensikt misforstås, er det i muntlige tekster mange muligheter til å forklare hva man egentlig mener, men den samme mulighet finnes ikke med et avsluttet skriftlig produkt. Fra tidligere tider har enkelte dramaer en forteller som presiserer det viktigste i handlingen, og noen tidlige realistiske romaner har også forfatterkommentarer hvor forfatteren markerer sin egen intensjon med teksten (Berge 1988: 80). Så når tekst fremstilles som ren skrift, er det viktig at teksten fremstår som en

kommunikativ helhet hvor senderens hensikt kommer frem gjennom språkets presentasjon av innholdet i en egnet form og stil i forhold til mottaker.

Den tidligere britiske, men nå, australske språkviteren Michael Halliday har hatt stor innflytelse på det som i dag kalles 'diskursanalyse'. Halliday mener at språket utvikler seg ut fra de behovene vi har for å uttrykke oss, og han plasserer derfor enhver analyse av tekst inn i en kontekst, i en diskursanalyse. Ut fra en analyse av kontekst med utgangspunkt i tre tilnærmingmåter – hvor det første som analyseres er 'felt' og referer til hva som skjer og hvilken handling som foregår, det andre er 'relasjon' og handler om hvem som deltar i diskursen og hva slags forhold det er mellom dem, og det tredje er 'mediering' og handler om språkets rolle samt kanalen som benyttes – mener han at man kan avlede hvilket språkregister som er forventet i den aktuelle situasjonen (Halliday 1999: 97-102). Halliday anvender 'register' i stedet for sjanger og definerer dette som "en språklig variasjon som samsvarer med variasjon i situasjonen" (ibid.: 105). Ut fra dette er det språket som konstituerer formen. Vagle knytter imidlertid språkregisteret og sjangeren sammen: "Det er ved hjelp av begrepene *språkregister* og *sjanger* at vi kan forklare sammenhengen mellom språklige ytringer på den ene sida og konteksten eller samhandlingssituasjonen på den andre" (Vagle mfl. 1993: 270). Språket tillegges derved en vesentlig rolle ut fra hvilken situasjon og med hvilken hensikt det anvendes.

Berge henviser til Habermas som et eksempel fra sosiologien når han selv deler skrivingens anvendelsesområder inn i tre handlingstyper: strategiske, rituelle og kommunikative handlinger. Den første er målrelatert som i skolen kan bety at en elev ønsker å oppnå en god karakter, og teksten er da et middel for å oppnå dette. Den andre skrivehandlingen utføres i størst utstrekning for egen del, men skoleskrivingen kan ses på som en slags rituell innføring i voksenverden, og derfor må også eleven følge voksenverdenens regler. Den tredje handlingstypen, den kommunikative handlingens hensikt er nettopp å uttrykke en mening, men denne er i skolen ofte pålagt i form av en oppgaveinstruks. Disse tre bakenforliggende hensiktene gjør det viktig å se på senderens formål med teksten (Berge 1988: 56-59). Berge beskriver med dette sjanger inn i et sett av situasjonsregler – på samme måte som Carolyn R. Miller beskriver i sin klassiske artikkel, "Genre as Social Action" fra 1984, sjanger med utgangspunkt i felles situasjonstyper i en kultur. Språkhandlingene vi benytter oss av i de ulike situasjonene danner dermed grunnlag for å klassifisere tekstene inn i et sjangerfelleskap

(Bakken 2009: 66). Eller som Ledin (2001: 14) skriver om Millers sjangeroppfatning: "[Hon] ser genre som ett mikrosociologisk begrepp" og plasserer derved også sjangeren inn i en sosiokulturell funksjon.

Det samme gjør Ongstad (1989: 8) og utvider også sjangerens betydning ved å si: "Sjangerer er den helt primære sosialisingsramme for menneskelig adferd". Med dette fremstår sjanger, ikke bare som et allment begrep for å klassifisere tekster eller som en didaktisk metode for å lære skriving, men som en dimensjon som gjør senderen, eller mer presist i denne oppgavens sammenheng, skribenten, til deltaker i et kulturelt fellesskap. Dette kulturelle fellesskapet er viktig for at avsender og mottaker skal lese det samme ut av en tekst. Ledin både sammenfatter og avgrenser 2000-tallets sjangerbegrep på følgende måte: "En genre är en ytterst sosial kategori, och enligt flera forskare bör syfte eller mål ses som det privilegierade genrekriteriet" (Ledin 2001: 27).

Det neste avsnittet, 4.2, vil derfor beskrive sjanger i skolens diskursfellesskap ut fra læreplanen og lærebøker, mens 4.3 vil beskrive sjanger i eksamenskonteksten.

## 4.2 Sjanger i skolen

"I løpet av en tjueårsperiode har sjanger blitt et begrep som alle norsklærere må forholde seg til" (Smidt 2009: 314). Sjangerkunnskap knyttet til skriveopplæringen kom for alvor inn i norskopplæringen med *Mønsterplanen 1987* (M87) og ble videreført med L97.

Sjangerlæringen videreføres i LK06 på alle nivåer, og i denne, under "Grunnleggende ferdigheter", "norsk skriftlig", står:

Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større.

Videre, under "Formål" for faget, står:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster der skrift, lyd og bilde spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene.

LK06 benytter altså 'tekst' som overordnet begrep, og vektleggingen av ulike typer tekst kommer tydelig frem i organiseringen av faget i "Muntlige tekster", "Skriftlige tekster", "Sammensatte tekster" og "Språk og kultur", hvor det siste området knytter tekstene sammen og opp mot et kulturbegrep. Ved å studere hovedområdene i læreplanen med vekt på sjanger,

finner man konkretisert at elevene skal kunne: ”skrive fortellinger, dikt, brev og sakpreget tekst” når 4. klasse er omme. Etter 10. trinn skal elevene under hovedområdet ”Skriftlige tekster”: ”lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri”. Til sammen gir disse kompetansemålene en pekepinn mot at ”ulike sjangere ser ut til å være tekster som det er svært ulike forventninger til” (Torvatn 2009: 317), - men uten at sjangrene defineres. Etter 4. klasse er imidlertid tekststruktur nevnt som mål: ”ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning”. Etter 10. klasse nevnes i tillegg at eleven både skal gjenkjenne og bruke virkemidler som språklige bilder samt tolke og reflektere over egen lesing i egen skriving. Videre er målet for språkføringen å kunne: ”uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk”. Kompetanser vi gjenkjenner som typiske for ulike sjangere nevnes altså, men defineres ikke inn i spesifikke sjangere.

Erfaring viser at undervisningen styres av lærebøker. I et knippe norskverk for ungdomstrinnet kan vi også lese hva som forventes av ulike sjangere. Om artikkel står det i *Neon 10B*: ”Elever som er vant til å skrive korte fagartikler, vet at de bør strebe etter en nøktern og saklig skrivemåte” (Aske mfl. 2008: 96). I *Fra saga til CD 8B* blir artikkelen definert i fem punkter, hvorav det første lyder: ”En artikkel er en skrevet tekst som gir opplysninger om et emne en sak eller et tema”. Kåseriet derimot fremstilles som ”[...] en muntlig sjanger. [...] Emnet kåsøren tar opp er ofte dagsaktuelt, og det stilles ikke strenge krav til saklighet” (Jensen mfl. 2006: 146). Tilsvarende uttrykkes i *På norsk grunnbok 3*: ”Kåseriet er ment å skulle framføres muntlig, og derfor kan de også skrives i et ganske muntlig språk. Kåseriet må ha en viss aktualitet, slik at leseren/lytteren kan kjenne seg igjen” (Rolland mfl. 2006: 127). Mens en novelle: ”[...] har ett eller få vendepunkter og har få personer med. [...] Et særtrekk ved novellen er at det likevel blir sagt mye med få ord” (Jensen mfl. 2008: 116). Symbolbruk trekkes frem som virkningsfulle elementer i fortellingen i *NB10* (Asdal mfl. 2008), og her står det også at teksten bør gi leseren muligheter til ”å danne seg bilder” (ibid.: 82), og at det viktig at ”miljøet står i stil med den fortellingen du vil fortelle” (ibid.).

Lærebøkene forsøk på å forklare ulike sjangere for elevene har ifølge disse eksemplene presiseringer til både innhold, oppbygging og språkstil og legger dermed føringer for hva som forventes av ulike sjangere i elevers skriving. Vi vet ingen ting om hva enkeltlærere gjør i

tillegg, men forklaringer, eksempler og modelltekster i lærebøkene med tilhørende oppgaver er uansett med på å skape forventninger både hos avsender og mottaker og virker også inn på oppfatningen og vurderingen av grad av måloppnåelse når karakteren skal settes. I sum ser vi at lærebokeksempelene fronter et langt mer normativt sjangerbegrep enn hva forskningen opererer med.

## 4.3 Sjanger til eksamen

Eksamen er et mål lærere veileder sine elever mot, og eksamensformen og veiledningene i vurdering av eksamen er derfor styrende for undervisningen. Eksamen er imidlertid en særegen opplevelse og en annerledes kontekst enn vanlig skole for deltakerne. Eksamen er dessuten en spesiell situasjon for tekstens tilblivelse fordi, til tross for heldagsprøver, er eksamen etter 10. klasse en førstegangsopplevelse for elevene, og teksten som produseres, skal også vurderes av eksterne sensorer. Men uansett er eksamen en fellesnasjonal foreteelse, og LK06 er et nasjonalt styringsdokument med grunnleggende ferdigheter og spesifikke norskfaglige kompetansemål som er felles for alle innenfor vårt nasjonale skolesystem uansett bosted og sosial tilhørighet. Veiledningen til eksamen skal være gjennomgått med elevene i forkant av eksamen, og forventningene til eksamenstekster som produkt og med tanke på sjangerkompetanse er med dette tuftet på en noenlunde felles forståelse hos både kandidat og sensor.

Elevene på 10. årstrinn som trekkes ut til eksamen i norsk, prøves i begge målformer, hvor en skrive dag er avsatt til sakpreget skriving og en dag er avsatt til skjønnlitterær skriving. Når oppgaver til valg foreligger, har hver enkelt oppgave enten en spesifikk sjangerinstruks innenfor det mer overordnede sak- eller skjønnlitterære kravet, eller instruksjonen lyder: ”skriv en sakpreget tekst” (Utdanningsdirektoratet 2009b: 4), eventuelt ”skriv en skjønnlitterær tekst” (Utdanningsdirektoratet 2009c: 2), og da må eleven selv velge å skrive i en sakpreget eller skjønnlitterær sjanger han eller hun mener å beherske: ”[...] teksten bør struktureres og formes i samsvar med den sjangeren de [elevene] har valgt” (Utdanningsdirektoratet 2009a: 7). I vurderingsveiledningen, om de høyeste kompetansenivåene står også: ”- viser at eleven har høyt kunnskapsnivå og god kompetanse i å informere, argumentere og reflektere i sakprega tekst” og ”- viser at eleven mestrer å formidle følelser og opplevelser i skjønnlitterær tekst” (ibid.: 9). Her konkretiseres en forventning til spesifikke teksttyper i de to overordnede

kategoriene sjangerskrivingen er inndelt i. I samme oversikt, under oppbygging, står i tillegg: ”-viser at eleven har god kompetanse i å bruke relevante virkemidler og å utnytte mulighetene sjangeren har” (ibid.). Virkemidlene og mulighetene kan ikke forstås som annet enn virkemidlene som er nevnt under de norskfaglige kompetansemålene i LK06: ”gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenlikninger, symboler og språklige bilder og bruke dem i egne tekster” og ”vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på forskjellige måter” – samt hvordan virkemidlene og sjangerens muligheter er fremstilt i læreverkene for trinnet.

I tillegg til disse beskrivelsene har elevene også tilgang til en direkte lenke med direktoratets definisjoner av sjanger (Utdanningsdirektoratet 2009g) under eksamen, og her defineres for eksempel artikkelsjangeren både ut fra tenkt mottaker, argumentasjonstype, form og språkstil. Om kåseriet står: ”[...] Kåseriet kan ta opp uventede tema, også alvorlige, på en humoristisk eller ironisk måte. Vi kan finne uventede formuleringer og sammenlikninger, det har en muntlig språktone og kan ha innslag av dialektord, - uttrykk og slang.” Om fortelling sies: ”Fortellingen er en tekst med utvikling og sammenheng. Teksten har en åpning, et midtparti med et problem eller en utfordring og en slutt som har sammenheng med resten av teksten. [...] Fortellingen gir rom for stor variasjon i fortellermåter og kan for eksempel ha refererende parti, tilbakeblikk, tankereferat/indre monolog, skildring og replikker.” Samtidig presiseres at man ikke kan forvente tilsvarende nivå på elevenes sjangerkompetanse, og sjangerforklaringene dempes ved utstrakt bruk av det modifierende ”kan” og det mer ønskelige ”gjør”. Sjangerbegrepene som her benyttes, er derfor sjangerbegrep hvor konkrete instruksjoner om form, innhold og språkstil dominerer, og hvor man skriver inn og velger bort det som ikke passer i konteksten. Sjangerinstruksene legger imidlertid opp til en viss mottakerbevissthet hos skribenten ved å nevne teksters formål: ”Artikler kan være bygd opp på forskjellige måter avhengig av om den står i aviser eller tidsskrift” (ibid.). Dersom oppgaveinstruksen ikke nevner en spesiell mottaker, må det altså være opp til eleven selv å forme sin tekst for å kunne treffe en tenkt mottaker.

Som i lærebøkene for trinnet leser vi at både vurderingsveiledningen og sjangerdefinisjonene som følger eksamen, uttrykker et normativt sjangerbegrep hvor det kan synes som om innholdet skal tilpasses formen mer enn at formen blir et middel for å formidle et innhold. Det moderne sjangerbegrepet avviker således fra skolens sjangerbegrep ved å være mye mer åpent

og situasjonsavhengig, og hvor forventningene til teksters hensikt vektlegges mer enn dens form. Samtidig legitimerer den sosiokulturelle forståelsen av sjangerbegrepet et annerledes sjangerbegrep i skolen enn hva som aksepteres som sjanger i andre sammenhenger i en nasjonal kultur. Men i og med at både departementet, via læreplanen, Utdanningsdirektoratet, som ansvarlig for eksamen, og ulike lærebøker for ungdomstrinnet anvender sjanger som begrep, vil også jeg i min masteroppgave benytte meg av dette begrepet slik det brukes i skolen i og med at min empiri er hentet fra en skole- og eksamenskontekst. Og i det neste kapittelet vil jeg presentere empirien som er grunnlaget for min analyse.



## 5 Metode og materiale

I dette kapitlet vil jeg først si litt om fremgangsmåten som er benyttet i denne masteroppgaven. Deretter vil jeg gi en kort forklaring på begrepene validitet og reliabilitet fordi disse benyttes om vurdering av skrivekompetanse. Videre vil jeg kort beskrive innsamlingen og bakgrunnen for utvelgingen av fordypningsmaterialet før jeg i 5.2 gir en grundigere beskrivelse av dette.

### 5.1 Metode

Johannessen (2002: 37) skriver: ”Utgangspunktet for all forskning er *nysgjerrighet*” og at det viktigste er å velge en metode som er hensiktsmessig for den enkelte forskningens formål: ”Metode, av det greske *methdos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål” (ibid.: 32). Det er imidlertid vanlig å trekke et skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Den kvantitative forskningen foregår gjerne i stor skala og har som mål å kunne generalisere slutninger ut fra funnene som gjøres. En kvalitativ tilnærming derimot handler om å skaffe til veie grundige og utførlige beskrivelser av et begrenset område: ”De tar gjerne sikte på helhetlig forståelse og analytisk beskrivelse av spesifikke forhold” (Grønmo 1996: 105). En slik fortolkning handler om å se de ulike delene av materialet i lys av andre deler og ikke minst i forhold til helheten. Men en kvalitativ forskningsprosess må også henge sammen på en måte som gir en helhet i selve prosessen, fra forforståelsen, valg av fremgangsmåte, forskningsfelt, forholdet mellom forsker og det som skal utforskes, materialoppbyggingen, analysen og fremstillingen (Holter 2007: 12).

Formålet med min undersøkelse er å finne fellestrekk ved elevtekster som får sprikvurdering til eksamen. Dersom det hadde vært mulig å undersøke sprikene alene, ville dette ha blitt en ren fenomenologisk undersøkelse. Men sprikene må ses i forhold til teksten som helhet, i forhold til kontekst og rammene for diskursen både her og nå og i et visst tidsperspektiv. I en slik lesning flettes det som studeres og forskningsprosessen sammen i en meningsenhet, og dette defineres som en ’hermeneutisk sirkel’. Sirkelen – eller spiralen – er en evig runddans hvor hensikten er å komme til en dypere forståelse. Men lesningen fører aldri tilbake til samme punkt, for ved hver gjennomlesning av teksten har forskeren kommet til et nytt stadium, og dennes ’forforståelse’ er derved også endret: ”Fortolkerens forutforståelse preger

altså tolkningen av objektet, samtidig som arbeidet med å forstå objektet også bidrar til å forandre den opprinnelige forståelsen” (Kalleberg 2007: 35). Forståelsesprosessen er altså basert på vår forforståelse, og hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Gamlem 2007: 8), og tekstene er derfor studert i lys av skriving i skolen og til eksamen i særdeleshett.

”Gilje og Grimen (1993) peker på to hovedkriterier for korrekt forståelse: det holistiske kriteriet og aktørkriteriet” (Hovdenak 2007: 82). Det første handler om forholdet mellom helhet og deler som i en hermeneutisk lesning, mens det andre fokuserer på samsvaret mellom hensikt og fortolkning. I min undersøkelse vektlegges begge kriteriene, fordi sensorenes vurderinger og beskrivelser av elevtekstene også ligger til grunn for min egen analyse av de samme tekstene. På denne måten blir min analyse derfor en ’dobbel hermeneutikk’ hvor jeg på den ene siden forholder meg til vurderingene til sensorene som har satt sprikarakterene – samtidig som jeg rekonstruerer disse fortolkningene opp mot hver enkelt tekst samt innenfor de teoretiske rammene og begrepene som benyttes (Hovdenak 2007: 81).

### **5.1.1 Validitet og reliabilitet**

Når man vurderer kvaliteten på forskningsopplegg, brukes ofte begrepene validitet og reliabilitet, om enn noe ulikt ved henholdsvis kvantitative og kvalitative metodevalg. Spørsmål om generalisering er for eksempel kun aktuelt i kvantitative undersøkelser: ”Ytre validitet er for det første spørsmål om generalisering fra utvalg til populasjon” (Johannessen 2002: 307). Mens for en kvalitativ studie er for eksempel begrepsvaliditet sentralt:

”Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene” (ibid.: 71). I min undersøkelse vil et slikt spørsmål gi svar på om dataene jeg har samlet inn er hensiktsmessige og representerer virkeligheten godt nok for å skulle måle det jeg ønsker den skal måle. Dersom undersøkelsen viser dette, er det også mulig ”[...] å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn” (ibid.: 200), og funnene er da mulig å overføre til andre tilsvarende situasjoner: ”En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt en lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger” (ibid.).

Reliabiliteten er knyttet opp mot pålitelighet som handler om hvilke data som benyttes, innsamlingsmetoder og bearbeiding av data. Min undersøkelse lar seg naturlig nok ikke

gjennomføre et annet år eller i et annet fylke, for da er vi med en gang inne i et annet materiale og i en annen kontekst. Men det ville la seg gjøre å la en annen forsker benytte seg av mitt materiale og gjennomføre min undersøkelse en gang til. Det ville sikre reliabiliteten. Men reliabiliteten sikres også ved at mitt arbeid er utført ved hjelp av to sensorkommentarer til de fleste tekstene i intensivutvalget. I tillegg kan min egen bakgrunn – norsklærer i forskjellige skoleslag og på flere trinn, skolering som ekspertvurderer fra skriveprøven i 2005, mangeårig sensor og de siste årene som oppmann for eksamen i grunnskolen – være med på å sikre undersøkelsens pålitelighet.

Formålet med min undersøkelse er å finne kjennetegn ved elevtekster som får sprikvurdering til eksamen. Jeg har funnet trekk ved elevtekstene som sensorene har påpekt i sine notater og som jeg har trukket frem og belyst i min analyse. Jeg kan imidlertid ikke si at mine funn er representative for alle sprikvurderinger i Oslo og Akershus, eller i landet forøvrig, for en kvalitativ undersøkelse lar seg ikke generalisere på samme måte som en kvantitativ undersøkelse. Men etter at mitt materiale og min analyse er reliabilitetsvurdert og drøftet opp mot relevant teori, kan jeg konkludere med at mine funn peker på mulige årsaksforklaringer til sprikvurderinger til eksamen 2009. Ut fra dette er det faktisk også mulig å sette inn tiltak for å bøte på dette – dersom sprikvurdering oppfattes som et problem.

### **5.1.2 Innsamling og utvelgning**

Av de 3717 elevene som var trukket ut til eksamen i norsk skriftlig i Oslo og Akershus 2009, fikk jeg inn totalt 187 spriktekster ved hjelp av Fylkesmannen. Mitt eget utvalg kunne gjøres ved at jeg enten kunne trekke tekster tilfeldig ut av bunken – eller foreta et mer systematisk utvalg. Jeg valgte det siste. Min første prioritering var å velge spriktekster med to sensorkommentarer slik at jeg kunne finne innfallsvinkler til min egen analyse i vurderingen som allerede var gjort av sensorene. Deretter valgte jeg tekster uavhengig av om de hadde én, to eller ingen sensorkommentarer, men hvor sprikvurderingen var på tre eller fire sprik, altså én og samme tekst som var forhåndsbedømt til karakterene 2–5, 3–6 eller 2–6. Som en tredje prioritering og for å ha et visst antall tekster i reserve, tenkte jeg å velge tekster som i fellessensuren ikke fikk sin endelige vurdering og karakter midt mellom sprikvurderingene, men som fikk en endelig vurdering lik den beste eller den dårligste karakteren med tanker om at heri ligger en spennende diskusjon omkring vurdering. Men i praksis ble utvalget mer enn stort nok uten denne siste utvelgelsesalternativet.

I tillegg måtte jeg velge mellom hovedmål eller sidemål – eller begge deler. Jeg valgte det siste ut fra eget arbeid både som sensor og oppmann for årets sensur, lesing og vurdering av 250-300 av årets eksamenstekster og etter samtale med medsensorer på forhåndssensuren, under fellessensuren samt under klagesensuren 3. og 4. juli.

Alle tekstene ble først inndelt etter skrive dag én og skrive dag to, hovedmål og sidemål. Deretter ble tekstene alfabetisert etter skoleregistreringen PAS som er datasystemet sensorene benytter for å registrere karakterer. Denne alfabetiseringen ble registrert i en tabell sammen med oppgavenummer, de to sensorkarakterene, den endelige karakteren i sensuren og eventuelle sensorskjemaer jeg hadde tilgjengelig. Dette materialet er såpass stort at man kan utføre en viss form for kvantitativ analyse på for eksempel størrelsen på sprikvurderingene, endelig vurdering til den øverste, nederste eller midtre karakteren eller antall spriktekster per oppgavevalg. Men slike tall vil i min oppgave eventuelt kun bli brukt som referanseramme i forhold til utvalget som er analysert.

Under sorteringen forkastet jeg to spriktekster jeg selv var delaktig i på fellessensuren for ikke å være partisk i utgangspunktet. Etter sortering og gjennomlesing av utvalget forkastet jeg også to tekster hvor karakteren var blitt feilført ifølge sensorkommentarene. Denne feilføringen medførte at forskjellen mellom karakterene ikke lenger tilfredsstilte min sprikdefinisjon og var i realiteten kun en differanse på én karakter. En tekst var blitt feilkopiert og manglet den siste siden og ble også forkastet i gjennomlesingsfasen.

Den kvalitative undersøkelsen omfatter etter denne utvelgingen et 'intensivutvalg' på 29 hovedmålstekster og 16 sidemålstekster som alle har fått sprikvurdering på to karakterer eller mer i forhåndssensuren. Jeg har i tillegg to sensorkommentarer til 37 av disse besvarelsene og én kommentar til fem av de resterende. Hele materialet og sensornotatene kan forevises eller kopieres på forespørsel. Jeg har ingen hypoteser eller kategorier å analysere ut fra, men lar materialet ligge åpent sammen med karakterregistreringene og sensornotatene for å se hva jeg kan finne.

## 5.2 Materialet

Materialet til min masteroppgave er som sagt innhentet fra eksamen i grunnskolen i Oslo og Akershus, mai 2009. Elever som ble trukket ut til eksamen i norsk dette året, hadde to eksamensdager med samme tema og oppgaver til valg begge skrive dagene. Den første dagen var avsatt til å prøve tekstskriving på hovedmålet, og sjangeren skulle være sakpreget. Den andre skrive dagen var satt til å prøve skriving på sidemålet og skriving i skjønnlitterære sjangere. I mitt materiale har alle elevene bokmål som hovedmål og nynorsk som sidemål. Konsekvensen er at alle de sakpregede tekstene er skrevet på bokmål, og alle de skjønnlitterære tekstene er skrevet på nynorsk.

### 5.2.1 Oppgavene og oppgavevalgene

Oppgaveheftene som ble delt ut i papir og forelå digitalt, ser identiske ut, og på forsiden står ”Eksamen” samt dato for eksamensdagen og den konkrete betegnelsen ”NOR0214 Norsk hovudmål/Norsk hovedmål” (Utdanningsdirektoratet 2009b) på den første skrive dagen og ”NOR0215 Norsk sidemål” (Utdanningsdirektoratet 2009c) på den andre skrive dagen. Oppgaveheftene ble distribuert med både bokmåls- og sidemålstekst i begge heftene.

På side to i heftet for hovedmålsdagen står ”Skulle bare være morsom” og ”Sakpreget tekst” som topp tekst foran seks oppgaver til valg som er gjengitt i tabellen under. Igangsetterne og oppgavebestillingene er sitert slik de står i oppgaveheftet med igangsetteren i vanlig skrift og oppgavebestillingen i kursiv. I tabellen har jeg også laget en egen kolonne med sjangeralternativene i den enkelte oppgaven. I kolonnene til høyre står det totale antallet sprikte kster jeg fikk inn i innsamlingen samt antallet i intensivutvalget:

Nr	Sjanger	Igangsetter og oppgaveformulering	Hele utvalget	Intensiv-utvalget
1	Artikkel eller Kåseri	Hvor går grensen mellom spøk og alvor? På forberedelsesdagen har du lest noen tekster hvor denne problemstillingen kommer fram. <i>Skriv en artikkel eller et kåseri hvor du reflekterer over dette spørsmålet. Argumentér for dine synspunkter og bruk eksempler. Velg tittel selv.</i>	43	11
2	En sakpreget tekst	Humor kan være forskjellig mellom: - bygd og by, gammel og ung, nord og sør, før og nå, gutt og jente og mellom ulike miljøer. Ta utgangspunkt i én eller flere av kontrastene ovenfor. <i>Skriv en sakpreget tekst om hva din humor blir påvirket av, og hva som gjør den forskjellig fra andres humor. Velg tittel selv.</i>	10	6

3	Artikkel eller Kåseri	Lek med språk og sjanger kan gi leseren morsomme overraskelser og opplevelser. Språk kan også føre til komiske misforståelser. Det kan være en rar dialekt, en bevisst orddelingsfeil, et vridd ordtak, et ord eller komma som mangler... <i>Skriv en artikkel eller et kåseri om språk og humor.</i> <i>Velg tittel selv.</i>	7	0
4	En sakpreget tekst	Pappa hadde ledd av meg da jeg sto og ordnet meg foran speilet i dag tidlig. Han trodde jeg var forelsket... lite visst han om hvordan det var å føle seg utenfor, bli hvisket om og ledd av. <i>Ta utgangspunkt i det som står her og skriv en sakpreget tekst om temaet.</i> <i>Tittel: Å le <b>av</b> er noe helt annet enn å le <b>med</b>.</i>	9	1
5	En sakpreget tekst	Trenger vi underholdning? Kan underholdning være skadelig? Hva er god underholdning for deg? <i>Skriv en sakpreget tekst der din personlige mening om underholdning kommer frem.</i> <i>Tittel: <u>min holdning til underholdning.</u></i>	15	6
6	En artikkel eller kåseri	Noen komikere i Norge gjør narr av alt fra kongehus til utsatte grupper i samfunnet. <i>Skriv en artikkel eller et kåseri der du redegjør for ditt syn på denne type underholdning.</i> <i>Velg tittel selv.</i>	11	5
Ubestemmelig oppgavevalg			16	0
Sum			111	29

Den andre skrive dagen har også temaet, ”Skulle berre vere morosam”, som topp tekst på side to, men nå sammen med ”Skjønnlitterær tekst” hvoretter det følger seks oppgaver til valg som gjengis i tabellen under. Jeg velger her å gjengi selve oppgaveteksten på nynorsk, fordi det er den målformen kandidatene i mitt materiale har forholdt seg til:

Nr	Sjanger	Eventuell gangsetter og oppgaveformulering	Hele utvalget	Intensiv-utvalget
1	En skjønnlitterær tekst	<i>Skriv ein skjønnlitterær tekst der du skildrar noko du misliker sterkt. Dette kan vere deltaking i eit familieselskap, eit besøk på rektors kontor, ein tannlegetime, ein eksamen eller liknande. Få fram humoren i situasjonen.</i> <i>Vel tittel sjølv.</i>	11	3
2	En framtidsfortelling eller dramatekst	<i>Skriv ei framtidsforteljing eller ein dramatekst som skal innehalde desse elementa:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Latter på resept</i></li> <li>• <i>Spesifikt tidspunkt</i></li> <li>• <i>Ei oppfinning som kan tenkjast å bli produsert ein gong i framtida</i></li> </ul> <i>Vel tittel sjølv.</i>	2	0
3	En fortelling eller novelle	Berre tanken på latter forlengjer livet. <i>Skriv ei forteljing eller ei novelle der hovudpersonen bruker humor eller latter for å takle eit problem.</i> <i>Vel tittel sjølv.</i>	10	2
4	En novelle	Somme gonger hender det at latteren kjem på heilt feil tidspunkt. Han kan presse seg fram i situasjonar der det ikkje passar seg å le, eller han kan komme som ein reaksjon på ei tragisk hending i staden for gråt. <i>Skriv ei novelle der du skildrar eit upassande latterutbrot.</i> <i>Vel tittel sjølv.</i>	4	1

5	En skjønnlitterær tekst	Sett frå ein annan vinkel kan kvardagen din verke temmeleg merkeleg. Sjå for deg at anten kjæledyret ditt, ein avdød slektning, eit utanomjordisk vesen, spegelen din, mobiltelefonen din eller noko anna er forteljaren i teksten din. <i>Skriv ein skjønnlitterær tekst med dette som utgangspunkt. Vel tittel sjølv.</i>	7	1
6	En fortelling eller novelle	Ein spøk kan føre til noko du slett ikkje hadde tenkt deg. <i>Skriv ei forteljing eller novelle der ein spøk får uventa konsekvensar. Du skal starte midt i handlinga (in medias res). Tittel: <u>Skulle berre vere morosam.</u></i>	35	9
Ubestemmelig oppgavevalg			7	0
Sum			76	16

Oversikten viser at intensivutvalget er noenlunde representativt ut fra oppgavevalg for det totale antallet spriktekster som ble samlet inn på begge skrivedagene.

### 5.2.2 Intensivutvalget

Ut fra prioriteringen på minimum to sprikkarakterer og to sensorkommentarer, ble intensivutvalget i hovedmål og sidemål som følger:

Hovedmål med sakpreget skriving, totalt 29 tekster:

- 26 tekster med to sensorkommentarer til hver elevbesvarelse. Av disse er tre av tekstene vurdert med en differanse på tre karakterer, det vil si at to tekster er vurdert til 2 og 5 og en tekst er vurdert til 3 og 6. I tillegg er en tekst vurdert med en differanse på fire karakterer, 2 og 6
- 1 tekst med én sensorkommentar og med sprik på tre karakterer, 3 og 6
- 2 tekster uten sensorkommentarer og med sprik på tre karakterer, 2 og 5
- 17 forskjellige skoler er representert

Sidemål med skjønnlitterær skriving, totalt 16 tekster:

- 11 tekster med to sensorkommentarer til hver elevbesvarelse hvorav alle er sprikvurdert med en differanse på to karakterer. Seks av disse er vurdert til 2 og 4, fire tekster er vurdert til 3 og 5, og én tekst er vurdert til 4 og 6
- 4 tekster med én sensorkommentar og med sprikvurdering på tre karakterer, 2 og 5
- 1 tekst uten sensornotater og med sprik på tre karakterer, 3 og 6
- 10 forskjellige skoler er representert

## a) De sakpregede hovedmålstekstene i intensivutvalget

For å gi en grundigere oversikt over intensivutvalget har jeg valgt å lage to tabeller som viser hver enkelt elevtekst sortert etter skrive dag og oppgavevalg. Med utgangspunkt i krav om henholdsvis sakpreget og skjønnlitterær skriving har jeg deretter gruppert elevtekstene etter sjanger med utgangspunkt i sjangrene de respektive oppgavetekstene ber om. Verken vurderingsveiledningen eller oppgaveheftene ber eleven notere sjangervalg, men enkelte elever gjør det likevel. Uansett om eleven har oppgitt sjanger eller ei, er det min tolkning som ligger til grunn for grovinndelingen i sjanger ut fra oppgaveinstruksen. For å få et mer levende og konkret bilde av den enkelte teksten har jeg tatt med elevens egen tittel. Der tittel er oppgitt i oppgaveheftet, står denne oppført som én tittel utenfor alle elevtekstene. På den sakpregede skrive dagen er det imidlertid én elev, SAK6, som ikke har fulgt instruksen om bruk av tittel i oppgave 5, og her er elevens egen tittel oppgitt i tabellen under:

Oppg.	Tekst-id.	Sjanger	Tittel	Sensor-notater	Kar. 1	Kar. 2	Slutt-kar.
Oppg. 1:	SAK1	Artikkel	”Spøk eller alvor?”	2	3+	5-	4
	SAK3	Artikkel	”Russen går for langt”	2	3-	5	4
	SAK7	Kåseri	”Le av meg, jeg sørger”	2	2+	4	2
	SAK8	Artikkel	”Galt – enda galere – komisk”	2	3	5	4
	SAK9	Kåseri	”Tabu? Nei takk!”	2	2	5-	4
	SAK10	Kåseri	”Jeg tør ikke le, for da kommer kritikerne og tar meg”	2	4	6	5
	SAK19	Artikkel	”Et skrik om oppmerksomhet”	2	3+	5	4
	SAK20	Artikkel	„Spøk og alvor – hvor går grensa“	2	3+	5	4
	SAK21	Artikkel	”Grensen mellom spøk og alvor”	2	2	4+	3
	SAK22	Artikkel	”Hvor går grensa?”	2	3+	5-	4
	SAK29	Artikkel	”Den usynlige grensen mellom spøk og alvor”	2	4+	6	5
Oppg. 2:	SAK4	Artikkel	”Den Perfekte Humor”	2	3	5	4
	SAK5	Kåseri	”Midt imellom”	2	2	5-	3
	SAK12	Kåseri	”Le-vegg for dumme vitser.”	1	3+	6	4
	SAK17	Kåseri	”Uhyre morsomt eller ikke?”	2	3+	5+	4
	SAK18	Artikkel	”Morsomt kontra ikke morsomt”	2	3+	5-	4
	SAK25	Artikkel	”Hva er min humor?”	2	3	5-	4
Oppg. 4:	SAK15	Fortelling	”Å le <i>av</i> er noe helt annet enn å le <i>med</i> ”	2	2	4	3
Oppg. 5:	SAK6	Kåseri	”Hvordan Cartoon Network har skylden for mine voldelige tendenser”	2	2	4	4
	SAK11	Brev	Tittel oppgitt i oppgaven: ”Min holdning til underholdning”	0	2	5	5
	SAK13	Kåseri		2	3+	5	4
	SAK14	Kåseri		2	3	6	4
	SAK16	Kåseri		2	3	5-	4
	SAK23	Kåseri		2	3	5	4
Oppg. 6:	SAK2	Kåseri	”Dagens velreflekterte humor”	0	2	5	3
	SAK24	Kåseri	”Latterliggjøring”	2	4	6	5
	SAK26	Kåseri	”Underholdning på andres vilkår”	2	2+	6	5
	SAK27	Artikkel	„Kan komikere gjøre narr av det de vil?”	2	3	5-	3
	SAK28	Artikkel	”En komikers beste venn, ytringsfriheten”	2	3+	5	4



Til høyre for tittelen står antall sensorkommentarer. Deretter sees de to karakterforslagene som er hentet fra PAS, og jeg har i tillegg tilføyd pluss (+) eller minus (–) hvis dette står markert i sensornotatene. Helt til høyre i oversikten står den endelige karakteren som ble sendt ut til skolene og videreformidlet til eleven. Hvilke av disse karakterene som eventuelt er påklaget, har jeg ingen informasjon om. Jeg vet heller ingen ting om kjønnsfordelingen. Elevens skrivemåte er gjengitt i original form med skrifttype og stavemåte i både titlene og videre i min oppgave.

Til tross for frie valg innenfor sakprosasjangrene både i oppgave 2, 4 og 5, er det kun en elev, SAK11, som har valgt å skrive brev. Vi ser også at én tekst ikke er blitt klassifisert som sakpreget overhode og er plassert i en skjønnlitterær kategori, nemlig fortellingen. Alle de andre har forholdt seg til sjangrene som er nevnt spesifikt i oppgavetekstene og er enten godt innenfor sjangerforventninger på trinnet eller er plassert innenfor normen med litt god vilje, totalt 13 artikler og 14 kåserier. Fordelingen på oppgavevalg er omtrent den samme i spriktekstene som i sin helhet til eksamen: mange valgte oppgave 1 og 6, svært få valgte oppgave 2 og 4, og noen flere valgte oppgave 3.

Når det gjelder karakterer, var det fra den sakpregede skrive dagen i utgangspunktet 22 tekster med sprikvurdering på to karakterer, seks tekster med sprikvurdering på tre karakterer og én tekst med sprikvurdering på fire karakterer. 19 av de 22 tekstene som var vurdert med et sprik på to karakterer fikk den endelige karakteren satt midt mellom karakterene som var gitt før forhåndssensuren. To tekster ble løftet opp til den beste av de to karakterforslagene og én ble satt ned til den laveste av de foreslåtte karakterene. Blant tekstene med sprikvurdering på mer enn to karakterer, ble én tekst justert opp til den øverste av de foreslåtte karakterene, to tekster ble justert noe oppover ut fra et tenkt gjennomsnitt mellom de to karakterforslagene, og fire tekster ble justert nedover i forhold til et tenkt gjennomsnitt. Justeringen ble som følger:

Opprinnelig sprik	Antall	Endelig karakter 2	Endelig karakter 3	Endelig karakter 4	Endelig karakter 5	Endelig karakter 6
2-4	4	0	2	2	0	0
3-5	15	0	1	14	0	0
4-6	3	0	0	0	3	0
2-5	4	0	2	1	1	0
2-6	1	0	0	0	1	0
3-6	2	0	0	2	0	0
Sum	29	0	5	19	5	0

I sum fikk altså 19 tekster en sluttvurdering midt imellom de to opprinnelige karakterforslagene, tre tekster ble justert oppover og fire ble justert nedover fra den sakpregede skrivedagen.

## b) De skjønnlitterære sidemålstekstene i intensivutvalget

Spriktektene er færre i skjønnlitterær – enn i sakpreget skriving. Men også her fordeler spriktektene seg noenlunde i samsvar med det totale antallet svar per oppgave. Oppgave 6 ble valgt av flest elever, deretter var oppgave 1 ganske populær, mens oppgave 2 ble valgt av svært få og er heller ikke med i intensivutvalget. Vi ser også her at det er svært liten variasjon i elevenes valg av sjanger. Elevene forholder seg til sjangrene som tilbys og går ikke utover disse – selv ikke i oppgaver som gir anledning til å velge en annen sjanger enn de som er nevnt i andre oppgaver.

Oppg.	Tekst-id.	Sjanger	Tittel	Sensor-notater	Kar. 1	Kar. 2	Slutt-kar.
Oppg.1	SKJ1	Fortelling	”Det skumle tannlegebesøket”	2	3+	5-	4
	SKJ8	Fortelling	”Ein bror med behov”	0	3	6	4
	SKJ9	Fortelling	”Ein eksamen for mykje”	2	2	4+	3
Oppg.3	SKJ3	Fortelling	”Ikkje hopp!”	2	2+	4+	3
	SKJ6	Fortelling	”Du skulle berre visst”	2	2+	4+	3
Oppg.4	SKJ5	Fortelling	”Michaels oppdrag”	2	2+	4-	3
Oppg.5	SKJ2	Novelle	”Ikkje noka løve og ikkje noka heks”	2	4-	6	5
Oppg.6	SKJ4	Fortelling	Tittel oppgitt i oppgaven: ”Skulle berre vere morosam”	2	2+	4	3
	SKJ7	Fortelling		2	2	4-	3
	SKJ10	Fortelling		2	3+	5	4
	SKJ11	Fortelling		2	3+	5	4
	SKJ12	Fort./novelle		1	2	5	3
	SKJ13	Fortelling		1	2	5	3
	SKJ14	Fortelling		1	2	5-	4
	SKJ15	Fort./novelle		1	2	5	3
	SKJ16	Fortelling		2	3+	5+	4

To av fortellingene har en såpass bevisst komposisjon at jeg har våget en klassifisering inn mot novellesjangeren, og én tekst er utvilsomt en novelle og er plassert der, men i sum er det hovedsaklig fortellinger.

Av de skjønnlitterære tekstene i intensivutvalget var elleve tekster forhåndsvurdert med et sprik på to karakterer, og fem tekster var vurdert med et sprik på tre karakterer. Alle de elleve tekstene som var sprikvurdert med to karakterer, fikk den endelige sluttvurderingen midt mellom karakterene som var gitt til forhåndssensuren. Av tekstene med sprikvurdering på mer

enn to karakterer ble én tekst vurdert oppover i forhold til et tenkt gjennomsnitt, men ikke helt opp til den øverste av de to karakterene, og fire tekster er vurdert nedover mot laveste karakter i forhold til et tenkt gjennomsnitt. Dette vises under:

Opprinnelig Sprik	Antall	Endelig karakter <b>2</b>	Endelig karakter <b>3</b>	Endelig karakter <b>4</b>	Endelig karakter <b>5</b>	Endelig karakter <b>6</b>
2-4	6	0	6	0	0	0
3-5	4	0	0	4	0	0
4-6	1	0	0	0	1	0
2-5	4	0	3	1	0	0
3-6	1	0	0	1	0	0
Sum	16	0	9	6	1	0

I sum ble altså kun én tekst vurdert oppover i forhold til utgangspunktet av de skjønnlitterære tekstene, fire ble justert nedover, og elleve tekster fikk sluttvurderingen midt mellom de to opprinnelige karakterforslagene.

Neste kapittel, 6, vil vise analysen som har ført til en kategorisering av trekkene som viste seg å være årsaker til sprikvurderinger i intensivutvalget.

## 6 Analyse

Etter utallige gjennomlesinger og studier av elevtekstene med tilhørende sensorskjemaer i intensivutvalget på 45 tekster, har jeg kommet frem til fire hovedårsaker til sprikvurderinger: *innhold, sjanger, språk og stil* og *nynorsk*. Disse fire årsakene har jeg plassert i to overordnede kategorier for sprikvurdering: ”Svar på oppgaven” og ”Språklig kompetanse”:

### Svar på oppgaven

Sprikvurdering på grunn av *innhold*

- ulik vurdering av innholdets relevans og kvaliteter
- bom på innholdet i oppgavebestillingen

Sprikvurdering på grunn av *sjanger*

- sjangerbom
- ulik vurdering og vekting av sjangerkompetansen

### Språklig kompetanse

Sprikvurdering på grunn av *språk og stil*

- ulik vurdering av språklig kompetanse

Sprikvurdering på grunn av *nynorsk* som sidemål

- ulik vurdering og vekting av sidemålskompetansen
- kvaliteter ved sidemålskompetansen gir ikke utslag på karakteren

## 6.1 Svar på oppgaven

Å svare på oppgaven er todelt fordi alle oppgavebestillingene til årets eksamen både har krav til spesifikt innhold og sjanger. Sensor kommentarene viser at å lykkes med den ene bestillingen ikke nødvendigvis medfører at kandidatene har lyktes med den andre, og derfor er *innhold* og *sjanger* to sprikkategorier i min analyse.

### 6.1.1 Sprikvurdering på grunn av innhold

Oppgavene som er gitt til eksamen 2009, har både en igangsetter og en konkret oppgavebestilling. Dette presiseres i sensorveiledningene, ”Kommentarer til oppgavene”, som publiseres på nett samme dag som eksamen:

På eksamensdagen har elevene tilgang på alle hjelpemidler unntatt Internett, kommunikasjon og oversettelsesprogrammer. Ut fra dette har fagnemnda kommet med mer konkrete oppgavebestillinger. Det er derfor viktig at elevene svarer presist på oppgaveteksten (Utdanningsdirektoratet 2009c).

Oppgave 2 på den skjønnlitterære skrive dagen har for eksempel krav om at teksten må inneholde tre spesifikke elementer: "Latter på resept", "Spesifikt tidspunkt" og "Ei oppfinning som kan tenkjast å bli produsert ein gong i framtida", og oppgave 6 har krav om at teksten skal starte in medias res. Flere av sensorkommentarene trekker frem at en tekst kan ha et godt innhold, men at dette innholdet enten ikke er i samsvar med eller ikke er presist nok ut fra det oppgavebestillingen ber om. I "a)" vil jeg vise utdrag fra tekster hvor sensorene er uenige om innholdets relevans ut fra oppgavebestillingen i tillegg til kvaliteten på innholdet. Konkret bom på innholdsbestillingen kommenteres imidlertid bare om de sakpregede tekstene, og i "b)" vil jeg trekke frem sensorkommentarer og teksteksempler som viser ulike oppfatninger av dette. Eksemplene vil vise hvordan innholdet vektas i forhold til de andre delkompetansene (oppbygging, språk, formelle ferdigheter og kilder) som sensorene oppfordres å vurdere i henhold til vurderingsveiledningen og som er nevnt som momenter i vurderingsskjemaet.

### **a) Ulik vurdering av innholdets relevans og kvaliteter**

I vurderingsskjemaet, under delkompetansen "Innhold", er ulike delferdigheter konkretisert: "Samsvar med intensjonen i oppgaven", "Tematisk sammenheng", "Forståelse og kunnskap", "Engasjement og kreativitet" og "Relevant informasjon". Om sakskriving står det i tillegg: "Refleksjon" og "Argumentasjon", og om skjønnlitterær skriving står: "Formidling av opplevelser og følelser". Dette er tekstelementer som kommenteres av sensorene og som gir en pekepinn på hva som fører til ulik vurdering av oppgavesvaret og innholdets grad av vellykkethet.

I oppgave 5 er bestillingen en skjønnlitterær tekst hvor fortelleren i teksten skal fortelle om eksamenskandidatens hverdag, men fra en annen synsvinkel enn fra eksamenskandidaten selv. I **SKJ2**, "Ikkje noka løve og ikkje noka heks", er fortelleren klesskapet Klara, og utdraget viser fortellerens, det besjelede skapets, engstelse når det høres trinn i gangen:

Klara viste 14.13 da eg høyrte bestemde skritt i gangen. Dei kom hitover. Å nei! Kven kunne det vere? Var det ein av vennane hennar? Eg likte dei ikkje. Dei hjelpte jenta berre med å rote, men aldri å rydde. Nei, det var mora hennar! Der kom ho inn døra. Kva var det ho hadde med seg? Var det ein svart søppelsekk? Kva skulle ho gjøre med den? Ho stoppa midt i rommet. Såg seg rundt. Blikket hennar stoppa. På meg (SKJ2).

Den ene sensoren skriver: "svært godt samsvar med oppgåva" og foreslår karakteren 6. Den andre sensoren uttrykker et mer blandet inntrykk: "engasjerer i starten, men det hender ingen

ting. Formidler følelser” og foreslår 4. I disse kommentarene nevnes på den ene siden at teksten er et fullgodt oppgavesvar og på den andre siden mangler ved innholdet. Sensorene justerte seg etter hverandre, og karakteren var blitt justert til 5 etter sensormøtet.

**SKJ6**, ”Du skulle berre visst”, er svar på oppgave 3 fra den skjønnlitterære skrive dagen hvor hovedpersonen i teksten skal bruke humor eller latter for å takle et problem. Sensorene kommenterer bevisst komposisjon og fine overganger i teksten, men på innholdssiden er det større uenighet. Den ene sensoren skriver: ”Godt innhold” og foreslår 4 med ”+” i parentes i kommentaren. Mens den andre sensoren foreslår sterk 2 og kommenterer både sviktende oppgavesvar og det usannsynlige i tekstens innhold hvor bestevenninnen ikke vet at mora til hovedpersonen er død: ”Treffer ikke oppgaven helt. Noe av det teksten beretter, er lite troverdig” (sensorens understreking), og under ”Innhold” står: ”skildrer ikke latterutbruddene, bare refererer at de forekommer”. Jeg siterer høydepunktet med de to latterutbruddene øverst fra side 3:

”Eg har ikkje sett mora di på ei stund, kor er ho” sa Mona og så bort på Sofie. Kva skulle ho seie. Skulle ho fortelje sanninga eller finne på noko. ”Hehe, ho er på ferie” sa Sofie og begynna å le. ”Ho er eit fint sted, men ho ville dra aleine. Eg får nok ikkje sjå henne på ein stud.” ”Så ho blir borte lenge?” Ja, det blir ho nok” Sofie begynna å le igjen ”Ho ville nok vekk frå oss tenker eg.”

\*

”Ja i dag skal vi begynne med nytt tema, døden. Har dykk nokre tankar om dette?” [...] ”Kva med deg, Sofie?” Sofie ble heil stille. ”Alle døyr jo ein gong så om det er nåe ein er gammal eller ung spiller vel ikkje nokon rolle.” sa ho og smilte til læraren. ”Så du meiner at du ikkje hadde blitt lei deg viss nokon du kjente hadde døydd i ung alder?” Sofies latter fylte heile klasserommet ”Det stemmer” (SKJ6)

Sensorkommentarene spriker altså både i oppfatningene om teksten er svar på oppgaven og hvor vellykket innholdet er. Men vurdering av sjanger, språklig formuleringsevne og kompetanse i nynorsk formverk er også med i helhetsvurderingen, noe sluttkarakteren 3 sannsynligvis gjenspeiler.

Av de 16 skjønnlitterære tekstene i intensivutvalget, er ni tekster svar på oppgave 6 som ber om en spøk som får uante konsekvenser. I tillegg sier oppgaveinstruksen at sjangeren skal være fortelling eller novelle som skal starte in medias res, og tittelen er oppgitt: ”Skulle berre vere morosam”. Elevene mestrer stort sett instruksen å begynne tekstene in medias res, men sensorene har delte oppfatninger om elevene lykkes like godt med spøken med de uante konsekvensene, noe eksemplene under vil vise.

**SKJ10**, ”Skulle berre vere morosam”, er ett av svarene på oppgave 6 og er en fortelling med moralsk tilsnitt om Anders som spenner bein på kameraten som havner på sykehus:

Anders var til vanleg ikkje ein morosam person, men han likt godt å få åtgaum. Innfallet om å huke bein på Petter var spontant, Anders ville få åtgaum frå sine klassekameratar ein siste gong før dei skiltes av til sommarferie. Åtgaum var det heilt klart at han fekk, men ikkje på den måten han ville ha det (SKJ10).

Om denne teksten skriver en sensor: ”Synest ikkje teksten samsvarar heilt med intensjonen i oppgåva. Vil ha merksemd meir enn moro” og foreslår karakteren 3+. Den andre sensoren er genuint uenig og foreslår karakteren 5, og i vurderingsskjemaet er det satt en ”+” ved siden av ”Samsvar med oppgavens intensjon”, og det er skrevet: ”+ for å formidle følelser”. Sensorene har uansett diskutert teksten, for etter sensormøtet sto teksten registrert med karakteren 4.

**SKJ4**, ”Skulle berre vere morosam”, er også svar på oppgave 6 og er en fortelling med retrospeksjon om en vitseglad jeg-person. Men en dag den vitseglade kommer på skolen, ler ingen, og mot slutten av den forholdsvis korte teksten, kommer det frem at klassekameraten Jens har tatt selvmord på grunn av vitsingen:

Eg tenkja meg godt om, og da slo det meg at eg hadde fortald ein ganske så personlig vits til Jens. Det kan tenkast at Jens har tatt denne vitsen alt for personleg, mumla eg for meg sjølv. Men han kan da aldri ha for eksempel. teke sitt eget liv pga. dette. Nei, sa eg til meg sjølv. Det kan eg ikkje tru (SKJ4).

En sensor trekker frem mangler ved innholdet i denne teksten: ”Forteller ikke hva spøken er og mister derfor litt mening”. Sensoren kvalitetssikrer sin egen kommentar ved å peke på svakheter i delferdigheter som er nevnt i vurderingsskjemaet om skjønnlitterær skriving: ”savner flere skildringer, og beskrivelse av tanker og følelser i forhold til situasjonen” og registrerer karakteren 2, men med ”sterk” som kommentar. Den andre sensoren setter ”x” ved karakteren 4 for ”Samsvar med oppgavens intensjon”, men viser tvil om innholdets holdbarhet: ”Noko uvanleg at nokon tar livet av seg på grunn av ein personleg vits”. Denne sensoren foreslår 4 og lar altså det faktum at eleven svarer på det oppgaven ber om veie tyngre enn hva som kommenteres om manglende realisme i tekstens innhold. Etter fellessensuren sto teksten registrert med karakteren 3.

Om **SAK16**, ”Min holdning til underholdning”, er det uenighet både om innholdet er et godt oppgavesvar og om kvaliteten på selve innholdet. En sensor har gitt 5 som karakterforslag og er ikke i tvil om at dette er et godt oppgavesvar og skriver ”Ja” ved punktet ”Samsvar med oppgavens intensjon” og tilfører: ”en god, litt lang refleksjon over hva underholdning er. Litt breiere enn de fleste”. Men sensoren er tydeligvis noe i tvil og setter spørsmålstegn ved sitt

eget karakterforslag: ”Holder det til fem?” Den andre sensoren foreslår karakteren 3 og har et annet inntrykk både av tekstens innhold og om teksten er et godt nok oppgavesvar: ”Heller lite svar, konkluderer ikke om det er bra eller ikke. Litt for mange spørsmål uten svar” og sammenfatter nederst i vurderingsskjemaet: ”Grei nok tekst, ikke så godt svar på oppgaven. Teksten virker noe uavsluttet”. Jeg gjengir avslutningen av teksten som ble sluttvurdert til 4:

Det er både fordeler og ulemper med underholdning. Du kan slappe av mer med en morsom film, men du kan også risikere å bruke for mye tid på det. Det kan såre og fornærme andre personer, men det kan også underholde. Derfor er det viktig å gjøre seg opp en mening for hva man syns om underholdning. Er det bra eller ikke (SAK16)?

**SAK27**, ”Kan komikere gjøre narr av det de vil?” er et svar på oppgave 6 hvor eleven blir bedt om å redegjøre for sitt eget syn på komikere som gjør narr av ulike grupper i samfunnet. Eleven har skrevet en ryddig artikkel hvor tittelen gjenspeiler oppgaveinstruksen. Den ene sensoren foreslår 5 og er tydelig på at innholdet er godt nok: ”Bra svar på bestillingen. Har litt bredde i svaret, ulike progr[am], Knut Nærum, O.J., P. Solberg. Svarer på overskriften sin” og oppsummerer inntrykket: ”Helhet i svaret – og bredde ...”. Den andre sensoren er ikke uenig i at eleven har bredde i svaret, men trekker frem at fokus i teksten er for lite på elevens eget syn som oppgaven ber om: ”pos. – neg. sider, oppg.: ditt syn” og oppsummerer: ”Innholdet er ikke helt tilpasset oppgaven. Ellers språklig bedre” og foreslår 3. Innledningen er representativ for teksten som helhet:

På Tv, på radio, i aviser og blader, og på standup show gjøres det narr av alt fra kjendiser og politikere til utenlandske og andre utsatte grupper i samfunnet. Med en gang en profilert person utgjør en tabbe, så er komikerne med en gang på tærne, og det er bare tidspunkt før resten av befolkningen vet hva du har gjort. Man kan ikke komme seg unna. Til en hver tid må man passe på hva man gjør, og hvilke valg man tar får å ikke bli hengt ut. Det vil alltid være noen som holder øye med deg. Men kan komikere gjøre narr av hva de vil (SAK27)?

Teksten ble justert både ned og opp i forhold til karakterene som var foreslått og endte med 4 etter fellessensuren.

**SAK28**, ”En komikers beste venn, ytringsfriheten”, er også svar på oppgave 6, og den ene sensoren kommenterer artikkelen som er strukturert med undertitler positivt: ”Godt svar, henger bra sammen med tittelen. Bredde i svaret” og foreslår karakteren 5. Den andre sensoren påpeker også positive trekk ved teksten, men begrunner karakterforslaget 3 ut fra tvil om teksten fyller innholdskravet i oppgaveinstruksen: ”Eleven skriver godt, men innholdet er ikke helt i samsvar oppgaven, må derfor bli 3”. Nederst i vurderingsskjemaet er det imidlertid tilføyet: ”Innholdet kan løfte til 4? Etter sensormøtet kanskje?”



Den siste kommentaren viser muligens en oppfatning av at tekster som ble omtalt i plenum på sensormøtet, ble vurdert mildere enn der denne sensoren selv har lagt lista. Ut fra kommentarene var sluttvurderingen 4 sikkert ikke vanskelig å bli enige om. Et avsnitt fra side 2 viser ett eksempel fra humoristenes verden og er også typisk for hvordan eleven behandler eksemplene som trekkes inn i teksten:

**Otto Jespersen**

Otto Jespersen er en omstridt norsk komiker. Han har gjort monologer i TV-programmer og stunt som virkelig har provosert mennesker. I 2003 demonstrerte Jespersen mot USAs invasjon i Irak ved å brenne det amerikanske flagget. Media laget veldig oppstyr og kritiserte han frem og tilbake. Jespersen mottok drapstrusler og ble anmeldt. Anmeldelsen ble henlagt av Riksadvokaten i desember samme år. Mange nordmenn ser på Otto Jespersen som en helt innen komikeryrket. Han er veldig underholdende når han kritiserer (SAK28).

**SKJ9**, ”Ein eksamen for mykje”, er en refererende fortelling som svar på oppgave 1 hvor kandidaten skulle skildre noe hun mislikte sterkt. Teksten var forhåndsvurdert til 2 og 4 og fikk sluttvurderingen 3. Avslutningen viser en tekst hvor skribenten har brukt eksamen som ramme for sin egen fortelling:

Eg skrivar at eg sluttar og skrive, eg orkar ikkje meir. Eg gjer meg klar til å rekke opp ei hand for å få ein inspektør, men eg skjønner at eg bare trenger å skrive litt til før det er ferdig. Eg konsentrerer meg litt og setter eit punktum. ’Håpar dette blir bra nok’ tenkar eg (SKJ9).

De språklige og formelle svakhetene er kommentert av begge sensorene, men de er uenige om innholdet. Firer-sensoren skriver: ”en gjennomført tekstidé”, men toer-sensoren skriver: ”platt og tilfeldig innhold” og påpeker også at sjangeren svikter: ”forteller om, ingen bevisst komposisjon og ingen virkemidler”. Selv om sensorene ikke påpeker ”det å gå i dialog med sensor” (Andersson og Hertzberg 2005: 298) som en tekstløsning de liker eller misliker, er det et faktum at 9 av totalt 45 tekster i intensivutvalget har ulikt innslag av denne type mellompersonlig skriving.

Eksemplene ovenfor viser at sensorenes oppfatning av i hvilken grad en tekst besvarer oppgavebestillingen og hvordan de vurderer kvaliteten på innholdet har betydning for karakteren som foreslås – og fører til sprik i karakterforslagene. Dette gjenfinnes også i ”b)”, men her vil teksteksemplene i tillegg vise vurderingen av tekster som sensorene mener overhode ikke svarer på innholdsdelen i oppgavebestillingen, altså bom på innholdet i oppgavebestillingen.

## b) Bom på innholdet i oppgavebestillingen

I oppgave 1 på hovedmålsdagen med sakpreget skrijving blir elevene bedt om å reflektere over grensen mellom spøk og alvor, gi eksempler og argumentere for sitt eget syn. Om **SAK21**, ”Grensen mellom spøk og alvor”, stiller den ene sensoren først spørsmål om teksten er plagiat og oppsummerer deretter med utgangspunkt i oppgaveinstruksen: ”Teksten handler ikke om det oppg[aven] ber om!” (sensorens understreking) og foreslår 2. Den andre sensorens kommentarer viser imidlertid et positivt inntrykk av innholdet, selv om det kommenteres mangler i forhold til oppgavens krav om argumentasjon: ”Fin innledning, ok oversikt” og konkretiserer: ”mye eksempler – lite argumentasjon og egne synspunkter, en del oppramsing” og foreslår 4, som kommenteres å være ”sterk”. Utsnittet viser deler av siste avsnitt på side 2 hvor ett av to eksempler som utdypes i teksten, behandles:

En av de største grunnene til at Valla-saken er viktig, er at det er relevant for alle grupper i samfunnet. Mobbing skjer helt fra barnehagen til vanlige miljøer blant voksne. Det forekommer i skole/ arbeidstiden og over internett og mobil. Ved at mobbing kommer over i teknologien, er det vanskeligere å kontrollere (SAK21).

Det er tenkelig at sensorene har diskutert både fagnemndas presiseringer i forhold til oppgavebestillingen, og kanskje også besvarelser som ble diskutert på sensorskoleringen. Sluttvurderingen ble 3.

**SAK5**, ”Midt imellom”, er et kåserende svar på oppgave 2 hvor eleven skulle skrive en sakpreget tekst om språk og humor og hva som skiller egen humor fra andres humor. Den ene sensoren uttrykker meget klart hva som er utslagsgivende for karakteren 2: ”En godt skrevet tekst, som ikke svarer på oppgaven”. Den andre sensoren trekker imidlertid frem det positive ved innholdet: ”Reflekterer over forb.[eredelses]tekstene, temaet og oppg.[aven] – gode punkter” og foreslår 5, med påføringen ”svak” om karakteren. Utdraget viser et avsnitt fra side 2, omtrent midtveis i kåseriet og viser hvordan kandidaten beskriver forskjeller mellom humor med ett av flere utgangspunkt:

Hva med Nord og Sør da? Jeg bor i Øst så det funket ikke helt, men man kan jo omgjøre det til hvor man bor i et land. Jeg har en venninne som kommer fra Nord-Norge og hun sier de har lik humor som oss. Vi ler av de samme tingene, og forteller de samme vitsene. Da passet kanskje ikke Nord og Sør helt for jeg ender midt i mellom der og, men kanskje vis man tenker utenfor et land (SAK5).

Denne teksten var forhåndsvurdert med en sprikvurdering på tre karakterer, 2 og 5, og er ganske sikkert blitt diskutert ut fra oppgavebestillingen. Men i tillegg viser sensorkommentarene også ulik vurdering av sjangerkompetansen, som jeg vil kommentere i

avsnittet om sprikvurdering på grunn av sjanger, 6.1.2. Teksten ble til slutt vurdert å være svakere enn et tenkt gjennomsnittet av de opprinnelige forslagene og endte med karakteren 3.

Eksempelene i ”a)” og ”b)” ovenfor viser at uansett om sensorene oppfatter et innhold som godt eller dårlig, troverdig eller ikke, passende eller upassende, relevant eller irrelevant, har sensorenes oppfatning av innholdet betydning for karakterforslagene som gis. Materialet viser også at innholdet kommenteres oftest i de sakpregede tekstene. Om disse nevnes gjerne spesifikke innholdselementer fra oppgavebestillingen, mens kommentarene som vedrører de skjønnlitterære tekstene, går mer på sensorenes personlige oppfatninger av hva som er trolig, sannsynlig eller det motsatte.

### **6.1.2 Sprikvurdering på grunn av sjanger**

Oppgavene har i tillegg til et innholdskrav, krav om spesifikk sjanger, eller det står: ”skriv en skjønnlitterær tekst” eller ”skriv en sakpreget tekst” hvor eleven selv må velge å skrive i en sakpreget eller skjønnlitterær sjanger ut fra disse overordnede sjangerkategoriene. I elevmaterialet fra den skjønnlitterære skrivedagen fins ingen sensorkommentarer på verken sjangerbrudd eller uenighet på grunn av uklar sjanger. Men flere av sensorene konkretiserer og trekker frem det positive ved bruk av ulike fortellermåter, en bevisst oppbygging og en viss spenning, eller det negative når sensorene finner mangler ved dette. Teksteksempelene under er derfor alle fra den sakpregede skrivedagen på elevens hovedmål, bokmål.

Fagnemnda uttrykte på årets forhåndssensur: å skrive skjønnlitterært på sakskrivedagen, eller motsatt, skulle vurderes til karakteren 2, og denne instruksjonen ble videreformidlet på sensorskoleringen. Sensorkommentarene vil i ”a)” både vise uenighet om eleven har produsert en tekst som aksepteres innenfor sjangernormene, altså sjangerbom – og vektingen av denne. I ”b)” vil jeg vise uenighet både om kvaliteten på sjangeren og vekting av sjangerkompetansen i forhold til andre delkompetanser.

#### **a) Sjangerbom**

De følgende to tekstutdragene viser eksempler på ulik vurdering av om eleven overhode skriver sakpreget.

I topp teksten til **SAK15**, Å le *av* er noe helt annet enn å le *med*”, oppgir eleven selv at teksten er et kåseri. Men ut fra sensorkommentarene er det tydelig uenighet om både sjangerbeherskelse og dennes betydning for vurderingen. Jeg velger derfor å gjengi teksten, som ikke er veldig lang, i sin helhet:

oppgave 4: Kåseri: Å le av er noe helt annet enn å le med

I morges sto Anders foran speilet og fikset på håret, for første gang!  
Han fordelte voksen jevnt utover håret, og fikk en fin frisyre, da faren hans spurte om han var in love. Men det stemte ikke, Anders ville bare få litt cred av de andre elevene. Etter så mye nedverdiggende kommentarer.

Anders mente han ikke er like vellykket som de andre i klassen eller de andre elevene, fordi han ikke er noe god i sport, eller charmy / good looking eller noe morsom, mer av den stalker og plagsomme typen.

Så det Anders vil da, er å få oppmerksomhet, bli respektert, ikke få så mye shitt av de andre og få noen venner.

Det er ikke så lett for Anders å klatre oppåver skalaen når hans selvtillitt er så si på null. Fordi Anders er blitt ledd av, klandret, utfryst, undertrykt og plaget i 2 hele år på skolen og er på nipen til å gi opp livet han har kjært.

Kanskje de er umulig for Anders å bli kul! For det er ikke sånn at alle mennesker er født med selvtillitt, skjønnhet, naturtalent i sport og pent utsene.

Det er heller ikke alle som vil jåle seg bort bak sminke voks og dyre merkeklær, det er ikke sikkert at alle kan aforde det heller! Eller at voksne vil bruke casha sine på noe annet. (side 1 av2)

Men det er lov og håpe, og miracles finnes, kanskje det er et lite håp for Anders i dag, siden han bærer voks i håret. Og de nye kule boksene moren hadde kjøpt til han.

Da Andy kom på skolen neste dag, fikk han uttelling! Og fikk neven og 5 hele av flere en han kunne tro, de sa: ”Nice outfit, du ser fresh ut i dag man”

Han gikk in til timen med god følelse og en stor dose selvtillitt.

Takket være et par nye bukser og litt voks, fikk Anders et helt nytt liv, og folk begynte å le *med* han! Isteden...

Det er helt utrolig at folk ikke respekterer andre folk for hvem de er! Stakkars Anders måtte style seg og kjøpe kule merke klær for å bli akseptert... det sier bare litt om hvor syk denne verden har blitt.

For min del... eh, er det helt greit!

Det skader jo ikke å se bra ut (SAK15)??

Den ene sensoren skriver i sensorskjemaet, under ”Oppbygging”: ”Et lite kammerspill”, setter kryss ved karakteren 5 og tilføyer nederst på vurderingsskjemaet, under ”Helhetsvurdering av teksten”: ”har ikke med sitatet, men situasjonen”. Videre stiller den samme sensoren spørsmål ved om teksten faktisk er et kåseri eller en fortelling: ”kåseri/fortelling?”. Den andre sensoren er krystallklar og skriver: ”Bommer på sjanger. Dette er skjønn[litteratur] → fortelling” og foreslår karakteren 2. Den siste sensoren har altså fulgt instruksjonen fra fagnemnda ut fra at hun mener teksten er en fortelling, mens sensoren som har foreslått 5, trekker frem det positive ved elevens forståelse for oppgaven som fremkommer indirekte i teksten. Leseren har ingen

problemer med å gjenkjenne kåserende trekk i det som oppfattes som en fortelling, og karakteren 3 er derfor forståelig ut fra sensorkommentarene til tross for fagnemndas pålegg.

Den samme instruksen ser vi er fulgt i **SAK6**, ”Hvordan Cartoon Network har skylden for mine voldelige tendenser”, hvor den ene sensoren presiserer følgende i kommentaren: ”Ikke saktekst, men skjønnlitterær tekst. Har bommet på oppgaven og skrevet en skjønnlitterær tekst og laget tittel selv” og foreslår karakteren 2. Den andre sensoren uttrykker vanskeligheter med å vurdere teksten både fordi overskriften er feil og spesielt på grunn av den sarkastiske tonen i teksten: ”Vanskelig å vurdere denne. Overskriften er feil, og holdninger kommer frem, men sarkastisk”, og foreslår 4 som sluttvurdering. Oppgave 5 skulle i følge instruksen ha ”Min holdning til underholdning” som tittel, ergo er elevens tittel feil, noe begge sensorene påpeker uten at det har betydning for vurderingen som gis. Den ene sensoren peker konkret på bom på sjangerbestillingen, mens den andre sensoren legger vekt på at meninger kommer frem, selv om denne sensoren også mener at sarkasmen blir for påtrengende. Men tydeligst av innspillene er kommentaren om total sjangerbom i forhold til sakskriving, som også er utslagsgivende for karakteren 2.

Jeg gjengir tre utsnitt fra teksten som til sammen viser elevens vei inn i underholdningens verden via tv-underholdning for barn og den videre utviklingen av personlige underholdningspreferanser. Den første delen er kandidatens introduksjon av temaet på side 1, den andre delen er de nåværende underholdningspreferansene, og den tredje delen er avslutningen som samler trådene og konkluderer ut fra introduksjonen:

Som små ble jeg og søsteren min introdusert for en vakker, blank boks. Den var skinnende svart, helt til noen tok på den. Da ble den plutselig levende og tok våre skjøre barnesinn med til andre dimensjoner. Av boksen lærte vi å tro på rettferdighet og å stole på at helter alltid kom fra eventyr uten en skramme. Vår favorittkanal? Cartoon Network.

[...]

Jeg har i en alder av seksten, utviklet en avsmak for Hip Hop, tyggegummipop og R’n’B. Jeg liker ikke musikal, Scary Mowie eller Twilight.

I stedet har jeg en upassende kjærlighet for Tarantino, Hitchcock, Kubrick og en lang rekke b-filmer.

Jeg leser for øyeblikket Hamsun, jeg er sterkt engasjert i politiske spørsmål og jeg har ikke spist kjøtt på snart to år.

Cartoon Network ødela mitt grunnlag for å bli en veltilpasset, balansert, ubekymret borger!

[...]

Barn som vokser opp i dag, læres opp til å tro på verdier som fredelige løsninger, politisk korrekthet, høflighet og vennlighet.

På denne kanalen lærer de at skolen er et sted for lek, sport og et og annet musikal-nummer. Guttene er atletiske gentlemen, jentene er forelsket i dem, og du kan bli popstjerne hvis du virkelig, virkelig vil.

Denne Disney Channel-generasjonen, som vokser opp i en polstret, asexuell, rosa verden, er kanskje redningen.

*For når de vokser opp til å bli en generasjon bestående av sosialt bedøvede, nærsynte flokkmentalister, gjør det veien absolutt enklere for sånne som meg (SAK6).*

Teksten er i hovedsak narrativ, men fortellerstemmen er en ironisk jeg-person som forteller kåserende om barnets, fortellerens egen vei inn i underholdningsverdenen og avsluttes med betraktninger over personlige fordeler ved at nye generasjoner klistres til skjermen som nå har et helt annet underholdningstilbud til de minste. Sannsynligvis har den ironiske fortellerstemmen gått den ene sensoren hus forbi i en travel lesning, og sensorene er nok blitt enige om at dette er et kåseri, for karakteren 4 som ble foreslått av sensoren som uttrykte størst tvil, ble stående som sluttvurdering.

## **b) Ulik vurdering og vekting av sjangerkompetansen**

Hyppigere enn oppfatning av total sjangerbom er uenighet i vurderingen av sjangerkompetansen og denne kompetansens betydning for karakteren som foreslås. I oppgavesettet for sakskriving 2009 blir eleven bedt om å skrive en artikkel eller et kåseri i tre av seks oppgaver, og de samme sjangrene velges stort sett i de andre oppgavene selv om det her er opp til eleven selv å velge blant andre sakpregede sjangere.

**SAK3**, ”Russen går for langt”, er et svar på oppgave 1 som ber eleven skrive et kåseri eller en artikkel. SAK3 er en tekst med et klart budskap som formidles i presens, og hvor eksemplene som benyttes som premisser for standpunktet er referert i preteritum. Videre har teksten en tydelig makrostruktur med ingress og markerte tematiske avsnitt. Men teksten har også innslag av retoriske spørsmål og en appellativ avslutning, trekk som gjerne trekkes frem i skolen som sentrale i henholdsvis kåseri og innlegg. Den innledes og avsluttets slik den er gjengitt under:

**De fleste har nok opplevd at hvis man prøver å gjøre noe morsomt eller spøker med noen, kan det ende veldig dårlig. Motparten kan ha tolket hendelsen på en helt annen måte enn du trodde, og du kan bli såret både fysisk og psykisk. Men hvor går egentlig grensen mellom spøk og alvor?**

Russen er et godt eksempel på dette temaet. For å få flest mulig knuter i lua si, må de gjøre mest mulig sprell. Men noen ganger går dette alt for langt. Det er ikke lenger en spøk, men et stort overtramp eller en forbrytelse.  
[...]

Bruk hodet hvis du kommer opp i en liknende situasjon. Ikke la deg presse til å gjøre noe du ikke egentlig har lyst til. Ikke la andre styre deg, men gå heller din egen vei. Følg din samvittighet og vis empati ovenfor andre, så slipper man flere slike episoder (SAK3).

Om denne teksten skriver den ene sensoren om ”Oppbygging”: ”Verken fugl eller fisk” og krysser av for karakteren 3 ved siden av spørsmålet om eleven har gjort seg nytte av sjangerens muligheter. Den andre sensoren setter spørsmålstegn ved om dette er en artikkel eller et innlegg, men kommenterer også ”god argumentasjon” og gir karakteren 5. Jeg forstår kommentarene dit hen at den første sensoren ikke synes teksten overbeviser verken som kåseri eller artikkel, noe oppgave 1 ber om. Mens den andre sensoren ikke tar skillet mellom artikkel og innlegg så nøye og begrunner sin vurdering med at eleven faktisk behersker argumentasjon, en ferdighet som nevnes eksplisitt som krav til sakpreget skriving, og til artikkelsjangeren spesielt, både i vurderingsskjemaet i vurderingsveiledningen og i lenken med sjangerbeskrivelser. Sensorene justerte seg tydeligvis etter hverandres vurderinger og innspill, og sluttvurderingen ble 4.

**SAK19**, ”Et skrik om oppmerksomhet”, er et svar på oppgave 1 hvor eleven kunne velge mellom å skrive en artikkel eller et kåseri, og sensorkommentarene viser usikkerhet omkring denne sjangerbeherskelsen: ”Lite ironi i kåseriet, men like fullt bra”, skriver den ene sensoren og foreslår 3+, mens den andre sensoren setter spørsmålstegn som viser sjangertvilen: ”Artikkel?” og fortsetter: ”Har et kåseriaktig preg, men mangler ordentlig humor og ironi. Vanskelig å sjangerbestemme” og foreslår karakteren 5. Jeg gjengir slutten på side 1 og begynnelsen på side 2 for å vise sensorenes tvil omkring sjanger og hvordan sjangerkompetansen vektet ulikt:

Det finnes ingen grense mellom spøk og alvor. Grensen er mellom ung og voksen. En ungdom som blir omtalt på en komisk måte i media kan føle seg krenket, om ikke mobbet. En president eller annen medievant person tåler dette. Jeg mener det finnes forskjeller på hva slags humor som er ”riktig” humor i dagens samfunn.

I følge start.no/quiz har jeg ”folk-som-detter-og slår-seg-humor”. Jeg får latterkrampe av folk som tryner på isen, men det er selvfølgelig ikke like gøy når det er jeg som blir utsatt (SAK19).

Mange av elevtekstene i mitt materiale befinner seg nettopp i denne gråsonen. Flere av tekstene har en struktur, en ryddighet i oppbyggingen som er en sakpreget artikkel verdig, men de fleste har en språkføring som er nonsjantlant, hverdagslig, muntlig og fleipete og derved gir signaler og forventninger til en mer uvøren kåseristil. Hos disse unge skribentene er kanskje mottakerbevisstheten ennå ikke godt nok utviklet, og i dette tilfellet er det sannsynlig at sensorene i tillegg til å peke på tekstens positive og negative kvaliteter, også har tatt skribentens unge alder i betraktning. Teksten sto i alle fall registrert med 4 ved fellessensurens slutt.

**SAK5**, ”Midt imellom”, er et kåserende svar på oppgave 2 om hva som skiller kandidatens humor fra andres humor. Teksten er også en parallell til SKJ9 som er nevnt under innhold, ved at begge eksamenskandidatene benytter seg av eksamenssituasjonen som ramme for sin egen tekst, noe innledningen viser:

Nå sitter jeg her igjen. Enda en gang skal jeg nistirre på pc skjermen i opptil fem timer, mens jeg skal prøve å komme med noe som kan passe til temaet *Skulle bare være morsom*. Hvem i all verden finner opp et så dårlig tema?

Når jeg tenker på *skulle bare være morsom* ser jeg for meg en historie om en som utfører en spøk som fikk et annet utfall enn det han hadde ventet, men nei da. Tekstene vi skal lese handler om alt annet. Til og med et referat fra en tullefotballkamp mellom Mållaget og Riks-kam som skal forestille kampen mellom Nynorsk og Bokmål. Hva har det med *Skulle bare være morsom* å gjøre? Det er jo ikke morsomt engang (SAK5).

Denne besvarelsen er en av de store spriktekstene og var vurdert med et sprik på tre karakterer, 2 og 5, forut for fellessensuren. Begge sensorene trekker frem det positive ved en ryddig struktur. Femmer-sensoren skriver: ”lar teksten utvikle seg med tankene, godt ordnet, tydelige avsnitt”. For toer-sensoren er imidlertid ikke en velordnet struktur nok. Her forventes spesifikke virkemidler i sjangeren som er valgt: ”kåseri – ingen virkemidler, grei struktur”. Som bakgrunn for karakterforslagene bør imidlertid også nevnes at sensorene også er uenige om innholdets relevans, noe sannsynligvis karakterforslagene gjenspeiler.

**SAK24**, ”Latterliggjøring”, er et koherent kåseri som går rett på sak, trekker inn ulike og relevante eksempler med tema som utgangspunkt og viser selvstendige refleksjoner. En sensor trekker frem beherskelse av sjangertrekk som en positiv side ved teksten: ”En god tekst – argumenterer godt for sitt syn. Veldig sarkastisk og ironisk. Setter argumentene på spissen” og foreslår karakteren 6. Den andre sensoren har registret karakteren 4 i PAS, og i vurderingsskjemaet er det ikke skrevet noe, men det er satt kryss ved god eller nokså god kompetanse, som betyr karakterene 4 eller 3, noe som viser en tydelig sprikvurdering i forhold til den førstnevnte sensoren. Utdraget fra midt på side 3 viser en lett og personlig skrivestil, som den ene sensoren kanskje falt for, men ikke spesielt god språklig variasjon, noe sluttkarakteren 5 sannsynligvis gir uttrykk for:

Jeg har sagt det før, og jeg sier det igjen; å bli gjort narr av er vidunderlig herlig. Skulle egentlig ønske at det fantes liknende grupper som AA (anonyme alkoholikere) bare for ASVBL (anoyne som vil bli latterliggjort), bare at for denne gruppen så skal man ikke prøve å slutte å bli ledd av, men bare fortsette å fortsette, kanskje til og med bli ledd mer av. Hadde jeg hatt en viktig rolle i samfunnet, hadde jeg innført dette med en gang (SAK24).

**SAK10**, ”Jeg tør ikke le, for da kommer kritikerne og tar meg”, er et kåseri med en gjennomført ironisk fortellerstemme og et spekter av innfallsvinkler som både utdypes,



nyanseres og kontrasteres. Kanskje er ironi et forsterkende element i noe som kan kalles subjektive preferanser og som lettere fører til ulik vurdering av måloppnåelse, for om denne teksten kommenterer den ene sensoren: ”Helt topp, overdrivelser, ironi og avstikkere” og krysser av for toppkarakteren 6 i vurderingsskjemaet. Den andre sensoren kommenterer noen av de samme sjangertrekkene: ”Kåseripreget tekst, sidesprang og vender tilbake, -ironi, humor”, men vurderer annerledes og gir karakterforslaget 4, ikke bare om sjangeren, men også om de andre delkompetansene og om teksten som helhet. Etter sensormøtet sto teksten registrert med 5, og jeg gjengir tekstens avslutning som oppsummerer tekstens innhold og som eksempel på hva sensorer ikke betviler er et kåseri, men hvor sjangerens vellykkethet oppfattes ulikt:

Humor er ikke trygt. Komikere som viser noe som helst samfunnskritikk, kan vente å bli overdrysset med negative kommentarer. Humoranarkistene kjemper mot dagen moderne humorkultur. Politikk i humor er galt, men humor uten politikk er kjedelig. Barnslig humor er utdatert, men svart humor er for radikalt. Jeg tør ikke le lenger, jeg. Humoren min er alt for fornærmende og slem, så det tryggeste er nok å ikke bruke den i det hele tatt. Aldri i verden om kritikerne skal få kritisere meg også. Så, hva er det egentlig greit å le av? Tydeligvis ingenting (SAK10).

For å oppsummere viser sensorkommentarene for det første ulike forventninger til sakpregede sjangere – noe som selvsagt fører til at kvaliteten på sjangeren vurderes ulikt. For det andre ser vi at å skrive sakpreget er godt nok for enkelte sensorer, mens andre forventer at eleven viser at hun behersker den sjangeren som er valgt. For det tredje ser vi også at sjangerens betydning vektas ulikt i forhold til andre delferdigheter sensorene oppfordres å vurdere sammen med den holistiske bedømmingen.

## 6.2 Språklig kompetanse

Språklig kompetanse deles av meg inn i to kategorier. Den første er *språk og stil* og omfatter språkets mer konkrete deler som ordvalg, ordforråd, syntaks og tekstbinding på mikro- og makronivå samt språk som retorisk grep. Formelle ferdigheter som rettskriving, tegnsetting og formverk, som ifølge vurderingsveiledningen er en egen vurderingskategori til eksamen, er ikke med i denne kategorien. Sensorkommentarene viser heller ingen uenighet om dette i bokmål, men derimot i nynorsk. Uenighet omkring vurdering og vektning av elevenes kompetanse i *nynorsk* som sidemål har derfor ført til den andre språkkategorien under språklig kompetanse i min analyse.

## 6.2.1 Sprikvurdering på grunn av språk og stil

I vurderingsveiledningen fins en nivådifferensierte beskrivelse av vurdering av språkkompetansen til eksamen i grunnskolen. Denne veiledningen sier om karakterene 5 og 6: ”Meget god eller svært god kompetanse i faget. Til eksamen vil det si at teksten har et nyansert og formålstjenlig språk med god flyt, variert syntaks, rikt ordtilfang og variert tekstbinding”. De samme begrepene finnes i sensorskjemaene og benyttes i stor utstrekning av sensorene når de bemerker henholdsvis positive eller negative trekk ved språket i elevtekstene. Men vurderingen av denne språkkompetansen spriker.

**SKJ1**, ”Det skumle tannlegebesøket”, er en førstepersonsfortelling hvor handlingen refereres temporalt i kronologisk rekkefølge med en tydelig spenningsoppbygging, og hvor begge sensorene trekker frem at det både er en viss humor i fortellingen og feil i formverket. Dette tilsier at årsaken til sprikvurderingen verken ligger på det innholdsmessige – eller det formelle planet. Under rubrikken ”Språk” skriver den ene sensoren: ”språket er ganske på viddene”, mens den andre sensoren ikke kommenterer med ord, men setter kryss ved karakteren 5 på alle sider ved språket som nevnes i vurderingsskjemaet.

Dette var nemleg den dagen eg skulle til tannlegen. Når man skulle til tannlegen skulle det ikkje vore lov til å få vite det før dagen var der. Nå hadde eg gått rundt og grua meg heilt sidan eg hadde fått det forferdelege brevet frå tannlegekontoret. Den siste veka hadde eg nestan ikkje kunne sove om nettene eingong. Nei, egentleg skulle det ikkje vore lov til å gå til tannlegen i det heiletat. Kunne ikkje ein eller annan smart kar funne på noko der så vi slapp og gå til tannlegen. Ein annan fin måte å fikse tennene på for eksempel. Eg kunne gjort mykje anna for å sleppe og gå til tannlegen.

[...]

Plutseleg så kom det inn ein mann. Han hadde kjempe langt mørkt hår med ”dreadlocks” og svart skjegg. Han hadde også eit par kjempe store og firkanta briller. Han såg rett og slett ut som eit troll. Han kunne også likne litt på Bob Marley med skjegget til Osmá bin Laden, og kjempe store briller. Han tok fram handa si og sa kva han hette. Eg tenkte at eg fekk vere høfleg og helse på han. Han sa også at han var tannlegen. Eg tenkte at dette kan da ikkje vere forsvarleg (SKJ1).

Det første utdraget er fra side 1 og viser et lesbart og koherent tekstutdrag med god syntaktisk variasjon, ulike fortellermåter, variert tekstbinding blant annet ved hjelp av tema-remastruktur når nye emner innføres og et hverdagslig, men presist språk. Det andre utdraget er fra side 3, og leseren leser både liten syntaktisk variasjon og liten variasjon i tekstbindingen. Til sammen viser utdragene et forståelig bilde av et foreslått femmerspråk og et språk som enkelte vil hevde er på viddene. Treer-forslaget hadde en pluss og femmeren en minus i de respektive sensorskjemaene; og i diskusjonen på fellessensuren ble sensorene enige om karakteren 4 som sluttvurdering.

I oppgave 5 er bestillingen en skjønnlitterær tekst hvor fortelleren i teksten skal fortelle om eksamenskandidatens hverdag, men fra en annen synsvinkel enn fra kandidaten selv. I **SKJ2**, ”Ikkje noka løve og ikkje noka heks” er fortelleren klesskapet Klara, og en sensor nevner at kandidaten benytter språklige virkemidler som humoristisk bruk av alliterasjoner og metaforer, men skriver også: ”lite variert syntaks, eg, eg, ho, ho, Klara, Klara” og presiserer at ”karakteren 4 er svak”. Den andre sensoren foreslår karakteren 6 og uttrykker kun begeistring og ”godt språk” om språket. Utdraget er fra annet avsnitt på første side:

Eg såg på kokka Klara. Ho hadde ikkje lang tid igjen no? Nei, eg hadde rett, for der kom ho tilbake. Med ei bestemd rørsle opna ho døra mi, og begynte deretter å romstere rundt. Ho var ein rotekopp. Ho lette desperat etter noko å dra over hovudet. Der drog ho fra, ein kvit t-skjorte. Var det ikkje den same so hadde på seg i går? Æsj! Ho hadde jo hatt den t-skjorta på seg heile kvelden! Og dei hadde grilla ute, det kunne eg kjenne på lukta. Åh, eg skulle ønske eg kunne rope ut til ho. Fortelje ho at det ikkje var noko bra val. Ho såg jo ikkje ut! Hadde berre eg fått kledd ho opp... Ho forsvann igjen, og like etter small det i døra. Nok ein dag utan ho hadde begynt (SKJ2).

Sett utenfra er det muligens ikke utenkelig at det én sensor kan oppfatte som bevisst spenningsoppbygging omkring hvem ”ho” kan være, kan en annen oppfatte som liten syntaktisk variasjon, og etter fellessensuren sto teksten opp med 5 som sluttvurdering.

Om **SAK13**, ”Min holdning til underholdning”, kommenteres det av begge sensorene at kandidaten skriver mer om latter og hva som skjer i kroppen når man ler mer enn om egen humor, som oppgave 5 ber om. Men kommentarene omkring tekstens språklige kvaliteter spriker; en sensor skriver at språket er variabelt med en del svært lange setninger og enkelte uheldige formuleringer, mens den andre sensoren vektlegger at språket er personlig, gøyalt og med fin flyt. Teksten var forhåndsvurdert til 3 og 5 og endte opp med 4 som sluttvurdering. Utdraget gjengir tekstens avslutning som kan illustrere sensorenes uenighet:

[...] Tipp, tipp oldermoren min eller noe, på hundreårsdagen hennes, døde hun faktisk av hjerteinfarkt, nettopp fordi hun lo og danset seg i hjel! Selv det er jo ganske ironisk i seg selv. Det er jo egentlig en utrolig fin måte å dø på da, er du ikke enig? Du har det i det minste gøy når du dør (SAK13)!

**SAK17**, ”Uhyre morsomt eller ikke?” innledes med en kjent vits om de to tomatene som gikk over veien. Sensorene er enige om at innholdet er rimelig vellykket, men er mer uenige om oppbyggingen og ikke minst om språket hvor den ene sensoren skriver: ”nydelig språk” og den andre: ”pludrespråk, jo, jo ...” og ”uheldige formuleringer” pluss oppsummerer med følgende kommentar: ”tekst godt innenfor temaet, men ikke blink på oppgaven. Språklig drar ned. Utenomsnakk/intetsigende pludring.” Teksten var forhåndsvurdert til 3+ og 5+, og sensorene satte 4 på fellessensuren. Utdraget er fra første side og viser en muntlig og personlig skrivestil som kan illustrere noe av begge sensorenes oppfatninger:

Dette eksempelet er jo en helt vanlig hendelse som jeg kan vedde på at de fleste har opplevd. Det skjer jo så ofte! Du eller en annen person syns at noe er ustyrtelig morsomt, mens den andre bare sitter der som et spørsmålstegn. Hvorfor er det slik? Altså at man har så forskjellig humor (SAK17).

Det er også stor grad av enighet både om innholdet og sjangeren i artikkelen **SAK18**, ”Morsomt kontra ikke morsomt”. Det kommenteres at dette er en tekst med mange eksempler og gode refleksjoner, selv om noe av innholdet oppleves ”litt svulstig” av den ene sensoren. Jeg tar derfor med et utdrag fra teksten som eksempel på språklig uenighet fordi sensorkommentarene både viser hva de oppfatter som positive og negative trekk ved språket i elevteksten. I tillegg kommentarene forholdsvis utførlige. En sensor skriver både at ”språket er presist og kreativt” og ”syntaks – mye rart”, og den andre skriver: ”Helhet i innhold. Språklig noe svakere, uklart, uheldige formuleringer, lange setninger, tegn mangler ...”. Utdraget er fra øverst på side 3, omtrent midtveis i teksten:

Det skal jo sies at Eia er kjent som mye mildere enn sin kollega, Jespersen, når det gjelder å gå løs på grupper eller mennesker. Eia trekker grensene for hva som er morsomt når han for eksempel sitter splitter naken og skal vise hele Norge, og forsåvet også mye av verden via nettsteder som youtube, hvor man lokaliserer huden han kaller ”skrukkehuden” som er et sted mellom kjønnsorganet og rompa, Dette har det også vært diskusjoner om, men i en litt annen skala, for her skal det mye til å ta det personlig og føle seg krenket av det (SAK18).

Til tross for flere samstemte kommentarer, var teksten foreslått til 3 og 5 før forhåndssensuren – dog med et pluss på treeren og et minus ved femmeren som personlige påføringer i vurderingsskjemaene. Sluttvurderingen ble 4, og vurderingene kan derfor bli stående som et eksempel på at språklig kompetanse både vurderes og vektet ulikt.

Om **SAK14**, ”Min holdning til underholdning”, er sensorene genuint uenige og har foreslått 3 og 6 før sensormøtet. Dette er en av flere tekster som nevnes å være både artikkel og kåseri, og sannsynligvis er elevens personlige språkstil med på å forsterke den uklare sjangeren. Den ene sensoren skriver at teksten har et artikkelpreg, men trekker frem det ”upassende” ved tekstens oppbrutte komposisjon og hvor språket heller ikke tilfredsstiller forventningene: ”noe uklart språk og uheldige formuleringer”. Den andre sensoren mener at ”teksten trår til fra starten” og mener at språkstilen er egnet dertil: ”Personlig og godt språk”. Sitatene er et kort innslag fra side 2 og avslutningsavsnittet som viser flere av trekkene sensorene påpeker:

Med en far som jeg har og som du sikkert har/hadde også så vet vi begge at tørr humor ikke er gøy på noen som helst måte. Mer er det ikke å si.

Tørrhumor: Stryk (!)

[...]  
Konklusjon?

Nei, ser man det. Alle typene underholdning bortsett fra tørrhumor endte med karakteren ”usikker”. Det kan enten bety at jeg har en veldig dårlig holdning til underholdning eller at glede og entusiasme, som sagt, ikke er noe du bare kan oppsøke og tvinge frem. Jeg må ha endorfinene i gang for å kunne dømme hvilken underholdningstype jeg liker best, og akkurat nå sitter de dønn stille her i klasserommet, og venter til jeg er ferdig med å skrive denne kolossalt kjedelige teksten. Hvilket driver frem et nytt spørsmål: Hva om man kunne kontrollere endorfinene (SAK14)?

Noe som ikke nevnes av sensorene, men likevel er med på å prege tekstens stil ser vi i avslutningen hvor kandidaten henvender seg direkte til sensor: ”[...] ikke er noe du bare kan [...]”, og en slik mellompersonlig skriving gjenfinnes i flere av sprikteksene. Sensorene ble ikke enige om en sluttvurdering av denne besvarelsen, for det er registrert at teksten ble vurdert av en tredjesensor som fungerte som oppmann i sensorgruppa, og denne bestemte karakteren 4.

Sensorene er enige om at eleven som har skrevet **SAK29**, ”Den usynlige grensen mellom spøk og alvor”, lykkes med artikkelsjangeren. Teksten innledes med en ingress, og tekstens hensikt underbygges ved hjelp av relevante eksempler i en oversiktlig makrostruktur med hensiktsmessige og ryddige avsnitt. Det er imidlertid uenighet om språkkompetansen: Den ene sensoren mener at eleven presterer ”godt språk” og foreslår toppkarakteren 6. Mens den andre sensoren nevner ”rød tråd, variasjon og setningsoppbygging” som positive trekk, men reagerer derimot negativt på språkstilen og skriver at språket er ”noe uformelt” og foreslår karakteren 4. Inngressen og avslutningsavsnittet kan vise både det sensorene oppfatter som godt språk og det noe uformelle språket som påpekes av firer-sensoren:

**Du finner forskjellige former for spøk og humor rundt omkring i samfunnet. Folk tuller med hverandre på jobben, i utdrikningslag, i media og bekjente seg imellom. Men hva kan vi egentlig spøke med? Og hvor går grensen mellom spøk og alvor? Jeg skal nå se litt nærmere på dette.**

[...]

For å være ærlig, så synes jeg faktisk det er respektløst å ikke ta visse hensyn. Ja, vi har ytringsfrihet, men det må da virkelig gå an å vise litt moral også? Det eneste som er viktig er at det går begge veier: Vi respekterer dem, og de respekterer oss (SAK29).

Selv om sensorene er uenige om tekstens språklige kvaliteter, er de enige om andre positive kvaliteter ved teksten, og sluttvurderingen ble 5.

I kommentarene til **SAK9**, ”Tabu, nei takk!” er det ingen tvil hos sensorene om at teksten er et kåseri, men likevel sprikte vurderingen av kvaliteten på den totale skrivekompetansen med tre karakterer da sensorene møttes. Den ene sensoren kommenterer under ”Språk”: ”lange, tunge setninger. Kaller G. W. Bush en gjøk, upassende ordbruk”, og språkstilen kommenteres

i tillegg i forbindelse med sjangerkommentarene: ”kåseri, har nok noe humor, men blir for spottende”. Den andre sensoren kommenterer også at ordbruken oppfattes ”noe upassende”, men viser vilje til å komme skribenten i møte med det modifierende spørsmålet: ”Eller tilpasset kåseriet, overdrivelser”. Det er altså enighet om at det er rom for en muntlig språkstil i et kåseri, men grensen for hva som er akseptabelt, spriker. Kåseriet innledes som følger:

De siste åtte årene har vært gode år for Amerikas forente stater. Terrorkrig, naturkatastrofer og finanskriser til tross, i det Hvite hus satt en tidligere alkoholiker fra Texas, som det var lett å gjøre narr av. Da han ble spurt om konflikten mellom sunnier og sjiaer i Irak, svarte han: ”Jeg trodde de var muslimer der borte.” Ja, mange amerikanere slet økonomisk, men komikerne ble gjort velstående av denne gjøken. Ikke bare på grunn av de rikenes lave skatter, men på grunn av velformulerte spøker som de fleste kunne identifisere seg med (SAK9).

Karakterforslagene sprikte mellom 2 og 5, og sannsynligvis har sensorene tatt både skribentens unge alder og hensikt med i betraktning, for sluttvurderingen ble i alle fall vippet oppover mot den vurderingen som viste størst aksept for språklig sleivethet innenfor kåserisjangeren, og teksten fikk sluttvurderingen 4.

Analysen viser at *språk og stil* kommenteres om alle oppgavevalg og alle sjangervalg, og at denne kompetansen først og fremst vurderes, men også vektes, ulikt av sensorene. Positive språktrekk kommenteres – og mangler etterspørres, og ut fra sensorkommentarene sees variasjoner i personlige preferanser både innefor skjønnlitterær og sakpreget skriving. Uansett er det ingen tvil om at ulik oppfatning av språk og stil er en medvirkende årsak til sprikvurdering, men det kan se ut til at denne kompetansen alene ikke er utslagsgivende for karakteren som foreslås – slik for eksempel kravet til innhold eller sjanger ser ut til å være.

### 6.2.2 Sprikvurderinger på grunn av nynorsk som sidemål

Resultatet fra den ene eksamensdagen registreres som karakter i hovedmål og den andre i sidemål. Det første som slår en i bunken av kommentarer til sidemålstekstene, er at alle sensorene kommenterer elevens kompetanse i nynorsk formverk. Sensorkommentarene viser for det første uenighet om kvaliteten på nynorskkompetansen i tekstene. For det andre vektes denne kompetansen ulikt, noe jeg vil vise i ”a)”. I tillegg vil jeg i ”b)” trekke frem én elevbesvarelse som også viser at sensorene er uenige om nynorskkompetansen, men hvor oppfatningen av nynorskkompetansen ikke har noen betydning for karakteren som foreslås.

### a) Ulik vurdering og vekting av sidemålskompetansen

Både **SKJ3**, ”Ikkje hopp”, og **SKJ4**, ”Skulle berre vere morosam”, vurderes tilsynelatende med stor grad av enighet ut fra sensorskjemaene om delkompetansene innhold, oppbygging og språk, dog med noe ulik vekting i øvre og nedre midtskiktet, ”god” eller ”nokså god”, som gir karakterene 3 eller 4. Sensoren på firer-nivået mener at sidemålskompetansen er på samme nivå som de andre delkompetansene og setter også 4 som karakterforslag på både SKJ3 og SKJ4. Den andre sensoren vurderer imidlertid sidemålet til ”låg kompetanse” og setter karakteren 2+ om formverket i SKJ3 og ”lav måloppnåelse”, som vil si 2–1, om SKJ4. Til tross for at de andre delkompetansene er vurdert til ”nokså god”, eller 3, foreslås 2 som slutt karakterer for begge tekstene, og det er derfor rimelig å anta at det er nynorskkompetansen som er utslagsgivende for karakteren i disse tilfellene. Under gjengis innledningen fra SKJ3, ”Ikkje hopp”:

Han gjekk bort til telefonen. Det var berre så vidt han høyrde han ringe i støyen frå TV-en. Pelle lyfta opp røret og høyrde den same stemma han hadde høyrd dei siste dagane, det vart igjen Kasper som ville ha han med ut. Pelle sa at han ikkje orket å gjere noko i kveld, men etter eit kvarters masing blei han med likevel. I kveld var det hos Stina, og det var ikkje langt, kunne ei kilometer påsto Kasper (SKJ3).

Fra SKJ4, ”Skulle berre vere morosam” gjengis innledningen:

Forhåpentligvis vil denne dagen bli like bra som i går, tenkja eg inni meg. Eg kan ikkje hugse sist eg var så morosam. Alle i heile skulegarden lo av alle mine bra vitsar. Det var som ein draum gikk i oppfylld. Eg er sånn som person, eg berre må vere morosam. Har vert det i heile mitt liv. Å vere morosam er liksom min ting, sånn som læraranes ting er å vere oppmuntrande (SKJ4).

På sensormøtet ble vurderingen av begge tekstene justert karaktermessig litt ned og litt opp, og begge endte opp med karakteren 3.

**SKJ5**, ”Michaels oppdrag”, er av sensorene tolket som svar på oppgave 4 hvor et upassende latterutbrudd skal skildres. En sensor har krysset systematisk av for både typer og antall feil i sidemålet om denne teksten, men ut fra karakterforslaget, 4, ser det ikke ut til at feiltellingen påvirker karakteren negativt, og nynorsken oppsummeres på følgende måte: ”Mye nynorsk, men slurver med artiklene”. Den andre sensoren har et sinnrikt system med nummerering av feil ved formverket som jeg ikke kan tolke, men i tillegg skrives det: ”Er langt fra å mestre nynorsken. (Hasardiøs verbbygging!) → Kommunikasjonshemmende” og gir karakterforslaget 2 med en påføring om at karakteren er ”sterk” på grunn av ”godt grep om sjangeren”.

Utdraget viser tankereferatet som avslutter fortellingen som har en bevisst komposisjon:

Og det fikk Michael. Han ble sendt heim. Han ble utvist frå USA i 12 månader for oppførselen sin. Han ble køyrt til flyplassen med politi, fikk med seg eit brev og ble sendt på flyet. ”man ler ikke når presidenten får en kule i hovudet. Du er nå hermed utvist frå USA i 12 månader”. Michael var knust. Han ville bare dø. Han følte skyld i at han ikkje klarte å stoppe terroristane. Sjølv om han ikkje kunne

gjort noko. Michael fikk heller ikkje ein sjanse til å forklare seg eller forklare kvifor han lo da presidenten døde. Michael satt nå på flyet heim igjen. Han sovna, sliten og trist. Og tanken på at når han kom heim var det dårlig vær og tilbake til det same gamle, men han ville berre heim. Dette hadde vore ein forferdeleg tur for Michael. Han som hadde gleda seg så mykje så hadde alt bare blitt kaos og trist. Michael sovna med ein tåre rennande nedover kinnet. Endeleg skulle han heim igjen (SKJ5)!

Sensorkommentarene viser enighet om sviktende formverk, men observasjonen vektlegges ulikt når karakteren foreslås til henholdsvis 2 og 4. Etter fellessensuren hadde sensorene imidlertid justert seg mot hverandre, og sluttvurderingen ble 3.

**SKJ7**, ”Skulle berre vere morosam”, er en fortelling som kommenteres å ha en god tekstidé av begge sensorene. Her er det den fotballinteresserte læreren som får fotballkampen på TV forstyrret av elever med samme type fjernkontroll som læreren, og det er denne idéen som ikke følges opp i teksten. Her følger den lykkelige og moralsk akseptable slutten:

Men det var ikkje sikkert at Trond ville bli fornøgd sjølv om dei betalte tilbake pengar til han. Kva ville skje på skulen? Dei kunne ikkje bare late som ingenting hadde skjedd. Det ville vært for gale syntes både gutane og Trond. Så for å bli ordentlige vennar igjen inngjekk dei en avtale om at Trond skulle bli mykkje snillare mot gutane framover, og gutane fikk lov å komme og sjå på fotballkampar med han kvar einaste helg (SKJ7).

Om ”Språk” kommenterer sensorene: ”svært enkelt språk og mange formelle feil som hemmer kommunikasjonen”, samt: ”skriv enklere og sett flere punktum” pluss oppstilling av verb- og pronomenfeil i nynorsken. Begge sensorene har altså én positiv og én negativ kommentar på tekstidéen, og begge kommenterer noe negativt ved det språklige og det formelle, likevel har den førstnevnte sensoren foreslått karakteren 2 og den andre 4. Dette kan ikke forstås som annet enn både ulik vurdering og vekting av sidemålets betydning. Etter fellessensuren sto denne teksten notert med karakteren 3.

Vurderingen av **SKJ16**, ”Skulle berre vere morosam”, er nok et eksempel på at korrekt formverk både vurderes og vektet ulikt av sensorene. Vurderingsskjemaene har lite skrevet tekst, men avkrysningen for delkompetansene innhold, oppbygging, språk og formelle ferdigheter viser 3–4 hos den ene sensoren og 4–5 hos den andre. Førstnevnte skriver imidlertid i tillegg: ”middels tekst, aktuelt tema, men får ikkje alt heilt til. Noko rusk i språket” og foreslår 3. Sistnevnte skriver ”meget god tekst, få feil” og foreslår 5. Vi aner derfor at det er ”rusket” som har trukket ned for det holistiske inntrykket hos den første sensoren, mens ”få feil” har vært utslagsgivende for at tvilen er kommet tiltalte til gode hos den andre sensoren. Etter sensuren sto teksten registrert med 4, og utdraget er fra side 1-2:

*Dagen etter logga eg meg inn på Facebook. Eg vart møtt med fleire ”veneforespørslar” frå folk eg hadde møtt kvelden før. Menneskjer eg eigentleg ikkje kjende, men som var på jakt etter å ha flest mulig*



*"vener" på Facebook. Eg klikka meg inn på "Lag eit nytt album" og lasta ned biletet. Biletet fekk namnet "Hauram tek på puppen til Helene!" og syner Hauram og Helene. Dei dansar. Begge har øl i hendene, det ser ut som Hauram tek på puppen til Helene. Berre eg og sjølvst Hauram og Helene veit at han ikkje gjorde det. Han ville aldri gjort nok o slikt, ikkje han. Eg gledar meg til reaksjonane. Det var eit godt bilete som fanga stemninga kvelden før. Eg lo med meg sjølv. Det ville bli dritgøy (SKJ16).*

I sum ser vi for det første at sensorer vurderer elevenes sidemålskompetanse ulikt, og for det andre vektlegges nynorskkompetanse ulikt i forhold til karakteren som foreslås. Til sammen er dette utvilsomt årsak til mange sprikvurderinger.

## **b) Kvaliteter ved sidemålskompetansen gir ikke utslag på karakteren**

Som avslutning på kapitlet om sprikvurdering på grunn av nynorskkompetanse, vil jeg trekke frem ett teksteksempel hvor sensorene også er uenige om kvaliteten på sidemålskompetansen, men hvor vurderingen av nynorskkompetansen ikke ser ut til å ha noen innflytelse på karakteren som foreslås av noen av sensorene.

Om **SKJ11**, "Skulle berre vere morosam", presiserer den ene sensoren øverst i vurderingsskjemaet at det er svakheter i nynorsk formverk: "Språket trekk ned, nynorsken", og under "Formverk" utdypes dette ytterligere: "håplaus nynorsk bøyning". Til sist stiller den samme sensoren spørsmål ved sitt eget karakterforslag: "Er feila for mange for fem?", men registrerer likevel karakteren 5. Den andre sensoren oppfatter imidlertid sidemålet som ganske godt og oppsummerer nederst i vurderingsskjemaet: "En ganske lang tekst med ganske god nynorsk. Eleven roter med tiden. Språket er til 4, men innholdet til 3." I og med at 3 registreres som karakterforslag, må det antas at innholdet – og ikke nynorsken – er utslagsgivende for karakteren. Avslutningen til fortellingen er som følger:

Eg satt meg på taket og så ned. Det var langt ned. Eg må sone min straff. Det var som at eg hørte stemmen hannes: "Kom til meg, kom til meg". Samtidig trur eg på et liv etter døden. Eg så ned. Det var langt ned. No gråt eg, livet var ikkje lett, i alle fall ikkje så lett som eg hadde trudd. Eg hadde mista det eg elska mest og vil ikkje klare å leve livet utan han. Så sto eg på taket og så ne, eg hoppa... (SKJ11).

Riktignok er sensorene uenige om flere sider ved denne teksten, men det ser likevel ikke ut til at noen av sensorene har latt oppfatningen av nynorskkompetansen være utslagsgivende for sluttkarakteren. Den ene sensoren setter karakteren 5 til tross for kommentaren "sviktende nynorsk", og den andre sensoren setter 3 til tross for kommentaren "ganske god nynorsk", men de ble enige om sluttvurderingen 4.

Uansett oppgavevalg på sidemålsdagen, kommenteres kompetanse i nynorsk formverk av alle sensorene. Men konsekvensene for karaktersettingen følges ulikt opp og er derfor uten tvil en medvirkende årsak til sprikvurdering av flere skjønnlitterære tekster som ble skrevet på elevens sidemål til grunnskoleeksamen i Oslo og Akershus 2009.

## 6.3 Oppsummering av analysen

Det er særskilt fire fenomener som har vist seg å være årsak til sprikvurderinger i mitt materiale. De to første tar utgangspunkt i oppgavebestillingen og handler om *innhold* og *sjanger*. De to neste er språkrelatert og handler på den ene siden om *språk og stil* som ordvalg, syntaks, tekstbinding og språkstil, og på den andre siden om formalia, mer bestemt kompetanse i formverk i sidemålet når dette er *nynorsk*. Disse fire kategoriene har jeg samlet i to overordnede kategorier: svar på oppgaven og språklig kompetanse.

Et overordnet krav er at en oppgave skal besvares, og det er ingen tvil om at innholdet vektlegges av sensorene når karakteren foreslås. Fullstendig bom på *innhold* bemerkes sjelden av sensorene, mens å bomme på deler av innholdsbestillingen eller å skrive på siden av denne kommenteres om flere av spriktekstene. Sensorkommentarene viser at sprikene både skyldes ulike oppfatninger av kvaliteten på innholdet og i hvilken grad innholdet er relevant for oppgavebestillingen eller ei.

Den andre sprikkategorien tar også utgangspunkt i om oppgaven er besvart, for alle oppgavene har i tillegg til et innholdskrav, et krav om *sjanger*. Sprik på grunn av sjanger fremkommer imidlertid kun i forbindelse med sakpreget skriving og gjelder spesielt tekster i grenseland mellom artikkel og kåseri. Videre er sprikvurderingen særdeles tydelig når én sensor oppfatter at en tekst bryter med det overordnede sjangerkravet om sak- eller skjønnlitterær skriving. I de tilfellene setter denne sensoren karakteren 2 slik fagnemnda instruerte, mens den andre sensoren vurderer sjangeren som hensiktsmessig og lar ikke dette trekke ned. Dette fører oss videre til et tredje sprikelement som gjelder sjanger, og analysen viser nemlig at også sjangerkompetansen vektes ulikt opp mot andre delkompetanser av sensorene.

Det tredje sprikfenomenet har jeg kalt *språk og stil*. Ifølge sensorriteriene omfatter ”Språk” både ordvalg, syntaks, tekstbinding og språkstil, men ikke rettskriving, formverk og tegnsetting, som betegnes ”Formelle ferdigheter” i vurderingsveiledningen.

Sprikvurderingene på grunn av språk og stil skyldes først og fremst at sensorene har ulike oppfatninger av kvaliteten på språkkompetansen i den enkelte tekst. Denne oppfatningen er deretter med på å forsterke inntrykket av innholdet eller sjangeren i teksten. Men det ser ikke ut til at språk og stil alene gir utslag på karakteren som foreslås.

Det fjerde og siste sprikfenomenet er *nynorsk* som sidemål. Kompetanse i *nynorsk* formverk kommenteres uten unntak av alle sensorene om alle besvarelsene i intensivutvalget.

Kommentarene viser først og fremst at elevenes måloppnåelse i sidemålskompetanse oppfattes veldig forskjellig av sensorene. For det andre vektas denne sidemålskompetansen ulikt i forhold til andre delkompetanser. I denne vektingen finner vi alle holdninger representert: fra enkelte sensorer som legger meget stor vekt på sidemålskompetansen og lar denne være utslagsgivende for karakteren som foreslås – til andre som ikke synes å bry seg om denne kompetansen i det hele tatt når karakteren registreres.

### Skjematisk fremstilling av funnene i analysen:

Overordnet sprikkategori	Hoved-kategori	Underkategori	Sak-/skjønnlitterær skriving
Svar på oppgaven	<i>Innhold</i>	- Ulik vurdering av innholdets relevans og kvaliteter	Både sak – og skjønnlitterær skriving
		- Bom på innholdet i oppgavebestillingen	Kun om sakpreget skriving
	<i>Sjanger</i>	- Bom på den overordnede instruksjonen om sakskriving	Kun om sakpreget skriving
		- Ulik vurdering og vektning av sjangerkompetansen	
Språklig kompetanse	<i>Språk og stil</i>	- Ulik vurdering av språklig kompetanse	Både sak – og skjønnlitterær skriving
	<i>Nynorsk</i>	- Ulik vurdering og vektning av sidemålskompetansen	Kun om skjønnlitterær skriving – fordi denne teksttypen bare ble skrevet på sidemålsdagen
		- Kvaliteter ved sidemålet gir ikke utslag på karakteren	

## 7 Drøfting

Hensikten med dette avsluttende kapittelet er å trekke tråder mellom min egen analyse, materialet, teorien og eksamen. Jeg starter med å sammenfatte analysen før jeg drøfter svakheter ved materialet ut fra problemstillingen og funnene jeg kom frem til i analysekapitlet. Derneft vil jeg drøfte funnene opp mot årets oppgaver og Utdanningsdirektoratets retningslinjer i tilknytning til eksamen før jeg til slutt drøfter de samme funnene opp mot relevant skriveforskning, vurderingsteori og sjangerforskning.

For å ha oppgavens problemstilling i mente, gjentas den:

*Hvilke trekk ved elevtekster fører til sprikvurdering?*

### 7.1 Sammenfatning av analysen

Analysen viser at det er særlig fire årsaker til at sensorer vurderer teksters grad av måloppnåelse ulikt – og derfor presenterer ulike karakterforslag. Det å svare på oppgaven gir to årsakskategorier: den første handler om i hvilken grad besvarelsen forholder seg til *innholdet* oppgaven ber om, og den andre handler om i hvilken grad – eller om – eleven mestrer *sjangeren* som er valgt. De to siste årsakene er språkrelatert og handler på den ene siden om sensorenes oppfatning av *språk og stil* og på den andre siden om ulik vurdering og vektning av *nynorsk* som sidemålskompetanse.

### 7.2 Drøfting av materialet

#### a) Antall

Av elevene som ble trukket ut til eksamen i norsk skriftlig i Oslo og Akershus våren 2009, har omtrent en fjerdedel fritak for vurdering i sidemål, enkelte var sannsynligvis syke, og andre hadde muligens fritak fra eksamen av en eller annen årsak. Jeg valgte bort tekster fra elever som er fritatt fra å skrive sidemål og fikk totalt inn 187 tekster med sprikvurdering fra elever som skrev både hovedmål og sidemål. Og jeg gjentar at sprikvurdering i denne masteroppgaven vil si en karakterdifferanse på minimum to karakterer. Jeg regner også med at antallet spriktekster er høyere i og med at innsamlingen baserte seg på frivillighet fra sensorenes side – selv om jeg også fikk et antall spriktekster direkte fra Fylkesmannen. I

tillegg er det referert i 3.4, under presentasjonene av KAL-forskningen at bedømmersamsvaret mellom sensorene i årene KAL-materialet ble samlet inn, var på mellom 0,65 og 0,72. Men i KAL-tallene ligger også et intensivutvalg hvor tekstene er bedømt av fem sensorer, samt også ”småsprikene” hvor sensorene for eksempel har notert henholdsvis 2+ og 3- eller 4+ og 5- i sine egne notater og som likevel er registrert som manglende samsvar i bedømmingen, men som i realiteten dreier seg om mindre nyanser innenfor nivåene på karakterskalaen. Dette gjør at tallene i KAL og mine tall ikke er sammenliknbare. Det er imidlertid en reell sannsynlighet for at bedømmersamsvaret er lavere i 2009 på grunn av en relativt ny eksamensordning med obligatorisk sakskriving på den ene av skrive dagene. Mitt materiale viser i alle fall 50 % flere sprikvurderinger av de sakpregede tekstene enn av de skjønnlitterære tekstene til tross for at den siste gruppen er skrevet på elevens sidemål, som har vist seg å være en faktor for sprikvurdering i seg selv.

## **b) Målform og sak- og skjønnlitterær skriving**

Jeg fikk inn 111 spriktekster på hovedmål og 76 på sidemål. Intensivutvalget består av 29 tekster fra hovedmålsdagen og 16 fra sidemålsdagen som må sies å være et akseptabelt utgangspunkt for å kunne finne ut noe om årsaker til sprikvurdering. I tillegg er dette antallet noenlunde representativt i forhold til det totale antallet jeg fikk inn av spriktekster på henholdsvis hovedmål og sidemål. Den skjeve tallfordelingen på de respektive skrive dagene var imidlertid en overraskelse, for av erfaring er det til vanlig større diskusjon blant sensorer om sidemålstekster enn om hovedmålstekster. Noe som kan bety at uenighet er sterkere relatert til realisering av sjanger enn til målform, samtidig som det er en kjennsgjerning at nynorskkompetanse kommenteres om alle tekstene fra sidemålsdagen.

En viktig presisering er at hovedmål i mitt materiale er sakpregede tekster og at sidemål kun består av skjønnlitterære tekster. Vurdering av sakskriving på hovedmålet er representert i alle sprikkategoriene – selvsagt bortsett fra sidemålskategorien, nynorsk. For det første gjelder dette *sjanger*, som kun finnes som årsak til sprik i det sakpregede materialet. En sannsynlig årsak til lavere konsensus omkring sjangerkvaliteter i de sakpregede – enn i de skjønnlitterære tekstene kan derfor være fordi sensorcorpset er mindre trent med å vurdere sakpreget enn skjønnlitterær skriving.

I og med at mitt materiale er hentet fra både hovedmåls- og sidemålsdagen og har oppgaver til valg som er knyttet opp mot et tematisk, felles forberedelsesmateriale, gir denne empirien, selv med sprikvurderinger, kanskje en mer valid gjennomsnittsvurdering av elevers skriving enn hva som er grunnlaget for KAL-forskningen. Denne hentet og analyserte tekster fra 1998 – 2001, men kun fra den ene skrive dagen, den såkalte 'langsvardagen', som hadde oppgaver til valg, men uten tematisk tilknytning. I disse årene var det kun 16,9 % av elevene som valgte å skrive saksorienterte tekster på denne skrive dagen (Berge, 2005b: 68) – ikke som nå at alle elever må skrive både skjønnlitterært og sakpreget. Vagle påpeker konsekvenser for tolkningen av KALs tekstmateriale av samme art for innsamlingsårene 2000 og 2001, eksamenstekstene etter L97 hvor det fantes flest sakpregede oppgaver på 'tekstheftedagen' med begrunnelsen at elevene skulle ha mest mulig å skrive om, og konkluderer ut fra dette: "Når KAL-prosjektet bare har den tradisjonelle eksamensdagen i sitt materiale, betyr det at tekstutvalget neppe er fullt ut representativt for elevenes skriving til eksamen i de to L97-årene" (Vagle 2005: 16). Dette vil si at eksamensordningen 2009 har større likheter med den skrive dagen som ikke ble analysert verken i 1998, 1999, 2000 eller 2001 i KAL. Men uansett er forskjellen at elevene i 2009 må skrive sakpreget den ene eksamensdagen, for selv med flere sakpregede oppgaver på tekstheftedagen i de to L97-årene til KAL-forskningen, kunne eleven fremdeles velge å skrive fortellende.

For det andre diskuteres kvaliteter og relevans ved *innholdet* i flere av de sakpregede enn i de skjønnlitterære tekstene. I vurderingsveiledningens "Kjennetegn på måloppnåelse" står følgende om innholdet på de to høyeste kompetansenivåene "meget godt" og "særdeles godt": "viser at eleven har høyt kunnskapsnivå og god kompetanse i å informere, argumentere og reflektere i sakprega tekst", "viser at eleven mestrer å formidle følelser og opplevelser i skjønnlitterær tekst", og videre: "selvstendig bruk av kilder blir også vektlagt i vurderingen" (Utdanningsdirektoratet 2009b: 7). Dette gir klare føringer om at innholdet og måten innholdet presenteres og behandles på, skal vektlegges. Det forklarer også at innholdet i de sakpregede tekstene skaper større diskusjon og gir større uenighet enn innholdet i de skjønnlitterære tekstene som ikke behøver å verifiseres og analyseres på samme måte.

### **c) Valg av oppgave og sjanger**

Det var seks oppgaver til valg på begge skrive dagene. I det totale innsamlede materialet er alle oppgavene representert, men i mitt intensivutvalg fins ingen besvarelser fra oppgave 3 om

språk og humor på den sakpregede skrive dagen og ingen fra oppgave 2 som skulle være en fremtidsfortelling eller en dramatekst på den skjønnlitterære skrive dagen. Dette er imidlertid de to oppgavetilbudene med færrest elevsvar totalt sett og burde dermed ikke ha noen avgjørende betydning i en kvalitativ analyse som min. Dessuten er det ikke å forvente at antall spriktekster per oppgavetilbud skulle være prosentvis fordelt ut fra hvor mange elever som har valgt hver oppgave, men mer ut fra ordlyden i den enkelte oppgave og hvordan denne har påvirket ulike elevgrupper til å velge hvilke oppgaver.

Fra hovedmålsdagen med sakskriving er én av tekstene underkjent som sakpreget, og jeg har klassifisert denne som en fortelling med kåserende trekk. Bortsett fra denne er det 13 artikler og 14 kåserier med i intensivutvalget. Oppgave 1, 3 og 6 ber om enten artikkel eller kåseri, mens oppgave 2, 4 og 5 kun ber om en ”sakprega tekst” hvor eleven selv kan velge innenfor eget spekter av sakpregede sjangere. Fordelingen viser dermed at elevene i stor utstrekning forholder seg til sjangrene som foreslås, og at det er svært få som bommer på det overordnede kravet om sakpreget skrive eller velger sjanger eller teksttype på mer selvstendig grunnlag. Dette er også inntrykket fra det totale sprikmaterialet på 111 sakpregede tekster – samt fra lesing av om lag 250-300 av årets eksamensbesvarelser i tillegg til sprikmaterialet – og viser sannsynligvis både at elevene er blitt trent og har fått bedre kompetanse i å produsere ulike sjangere, samt at de tar eksamen seriøst og følger oppgavene som gis.

På sidemålsdagen ber oppgave 3 og 6 enten om fortelling eller novelle, oppgave 4 ber om novelle, oppgave 1 og 5 ber om en skjønnlitterær tekst, som betyr at elevene står fritt til å velge innenfor skjønnlitterære sjangere de kjenner og mener å beherske. Oppgave 2, ”ei framtidsforteljing eller ein dramatekst”, er, sammen med å skrive første kapittel i en roman, en ny oppgavetype etter innføringen av eksamen etter LK06. De helt åpne oppgavene, eller oppgaver som å be eleven la seg inspirere av et bilde er helt vekk. I intensivutvalget er det derfor kun fortellinger eller spede novelleforsøk, ingen eventyr eller dikt, som kunne ha vært alternative teksttyper, og som alltid var representert i en bunke med elevtekster i perioden elevene skrev ut fra sitt eget skriveprosjekt, I forhold til KAL viser dette at den fortellende skrivingen fortsetter, men kun på den ene skrive dagen som er reservert for dette formål, mens det er færre tekster som klassifiseres ut fra hva Vagle og Evensen kaller ”mellompersonlig skriveing” eller ”andre former for skriveing” (2005a: 174). Årsaken er selvsagt at rammebetingelsene er endret med innføringen av en egen sakpreget skrive dag.

#### **d) Innsamlingens pålitelighet**

Innsamlingen foregikk på en hektisk arbeidsdag ved hjelp av lærere som i utgangspunktet har påtatt seg et tidkrevende ekstraarbeid i forbindelse med eksamen. Mitt materiale er fra elever som skrev både hovedmål og sidemål, og 75 sensorer, i grupper à 3-4, skulle samkjøre sine vurderinger og gi sine respektive elevtekster en rettferdig sluttvurdering. Samtidig stilte mange av disse seg villige til både å merke tekster med sprikvurdering og å dele sine sensornotater med meg innimellom arbeidet. Sensurarbeidet må gjøres, men å dele notatene var frivillig, og det i seg selv kan være en svakhet ved undersøkelsens pålitelighet. Riktignok fikk jeg tilgang til et langt større sprikmateriale hos Fylkesmannen enn hva jeg fikk kjennskap til av sensorene på fellessensurdagen, men det er tekstene med to sensorkommentarer som utgjør hoveddelen i intensivutvalget som har vært gjenstand for min analyse, og frivilligheten må derfor tas med i betraktningen om disse sensorene er representative for hele sensorkorpset i Oslo og Akershus.

En annen svakhet ved analysen er selvsagt at det finnes en mulighet for at enkelte av ”mine” sensorer tilhører de ”statistisk avvikende bedömare” (Östlund-Stärnegårdh 2002: 60). Til en viss grad er disse til stede, for det er et par håndskrifter jeg kjenner igjen og som markerer seg i yttersonen. Men sannsynligheten for at dette gjelder alle bedømmerne i mitt intensivutvalg, er svært liten.

En tredje svakhet er selvsagt forståelsen av begrepene som benyttes. De aller fleste av sensorene anvender skjemaene i Utdanningsdirektoratets veiledning i sensurarbeidet. Terminologien som benyttes her, gjenfinnes også i kommentarene som gis utover selve avkrysningen i nivåer av de ulike skriftspråklige delkompetansene. Selv om sensorene har ulik grad av utdanning og erfaring både som lærere og sensorer, hviler oppfatning av disse begrepene på en norskfaglig ballast, en vurderingserfaring og en samstemthet som er oppnådd gjennom ulikt antall år med vurderingsarbeid, vurderingskriterier og erfaring som sensorer, og jeg anser derfor at forståelsen er noenlunde ens. Men selvsagt bør man også ta høyde for subjektive oppfatninger av begrepene. I tillegg har jeg i mitt arbeid tolket sensorenes avkrysninger av delkompetanser i vurderingsskjemaene, deres forståelse og bruk av begrep samt de mer generelle uttalelsene som fremkommer om større og mindre deler ved den enkelte tekst. På hvert enkelt vurderingsskjema utgjør imidlertid disse kommentarene en



helhet, mens i en analyse må man dele helheten inn i enkeltelementer, noe jeg også har gjort i min analyse.

## 7.3 Drøfting ut fra eksamen

I 2005 ble de første elevene introdusert for 'elevens skriveprosjekt', en konsekvens av prosjektarbeid og prosessorientert skriving, sentrale opplæringsideer i L97. Med et eget skriveprosjekt skulle elevene forberede seg til eksamen ved hjelp av et temahefte med trykte modelltekster og ble oppfordret til å ta med seg et notatark til bruk under eksamen på den ene skrivdagen. Den andre skrivdagen besto av tradisjonelle skriveoppgaver til valg, som tilsvarende langsvardagen KAL hentet sitt forskningsmateriale fra i 1998-2001. Denne organiseringen ble videreført, og frem til 2007 var det også lagt inn ekstra tid til respons under eksamen.

I 2006 fikk vi en ny læreplan, og i 2008 skulle den første eksamen etter LK06 introduseres. Dette året ble eksamen i norsk gjennomført med én skrivdag hvor elevene på samme dag skulle skrive én lengre tekst på hovedmålet og én kortere tekst på sidemålet, en sakpreget og en skjønnlitterær, som til sammen ble gitt én samlet vurdering. Dette året ble også vurderingsveiledningen endret ved at sjangerdefinisjonene er fjernet, sentrale begrep i vurderingsarbeidet blir forklart, og begrepene for det holistiske inntrykket av elevteksten, "Under middels, Middels og Over middels", endres til "Meget god eller svært god kompetanse" om karakterene 5 og 6, "Nokså god eller god kompetanse" om karakterene 3 og 4 og "Lav kompetanse" om karakteren 2. Det laveste nivået defineres i én setning: "Karakteren 1 uttrykker at eleven viser lavere måloppnåelse enn det som står over her". Samme år får også vurderingsskjemaene sensorene oppfordres til å benytte i arbeidet, en gradert inndeling av delferdighetene innhold, oppbygging, språk og formelle ferdigheter – i tillegg til at vurdering av kilder og kildebruk er kommet til.

2009 er det første året hvor elevene som avlegger eksamen, har fulgt den nye læreplanen i alle tre årene på ungdomsskolen. Vurderingsveiledningen fra 2008 er beholdt, men organiseringen av eksamen med én skrivdag som ble prøvd ut i 2008, ble forkastet etter dette ene året. I 2009 er to skrivdager gjeninnført. Nytt av året er imidlertid: ett felles tema for begge skrivdagene, modelltekster knyttet til temaet foreligger elektronisk 48 timer før første

eksamensdag, alle hjelpemidler – bortsett fra Internett, kommunikasjon og oversettelsesprogrammer – er tillatt, og det er seks oppgaver til valg på begge skrivedagene. Skrivedagen med elevens eget skriveprosjekt er derved fjernet.

Med dette utgangspunktet vil jeg drøfte organiseringen av eksamen i ”a)”, oppgaver til valg og vurdering i ”b)”, og i ”c)” vil jeg problematisere veiledningene og kommentarene som gis om oppgavene.

### **a) Organisering**

At eksamen er styrende for undervisningen er taus kunnskap blant alle lærere som underviser i skolen. Denne kunnskapen er også inneforstått av Berge som benytter utsagnet ”Eksamens makt” (1988: 151) for å forklare skolens kvalitetssyn. Östlund-Stjärnegårdh skriver i sin doktoravhandling at svenskenes nasjonale prøver både er ”styrande” og ”stødjande” (2002: 14), og KAL-forskerne sier: ”Vi kan altså regne med at de normene vi ser avspeilet i avgangsprøva, også gjelder i klasserommet. Dermed blir avgangsprøva ikke bare et mål på hvor langt elevene har nådd i sin skriveutvikling etter endt grunnskole, men også et bilde på hva slags skriveopplæring som gis” (Vagle mfl. 2007: 75). Elever som begynte på ungdomsskolen i 2005 møtte derfor ganske sikkert lærere som veiledet deres skrijving mot en eksamensform som ble gjennomført dette året. Det vil si at enkelte benyttet fremdeles med tradisjonelle skriveoppgaver til valg, mens andre praktiserte trening – for det er det man gjør – mot elevens skriveprosjekt. Da disse elevene gikk i 10. klasse, var eksamen noe endret. Dette året hadde noen elever eksamen med én dag sakskrijving og én dag skjønnlitterær skrijving, andre hadde IKT-eksamen hvor elevene kunne velge mellom fire temaer og definere sitt eget skriveprosjekt ut fra ett felles eller to ulike temaer på de to skrivedagene, mens de fleste elevene hadde en eksamensdag med sitt eget prosjekt på den sakpregede skrivedagen og oppgaver til valg på den skjønnlitterære skrivedagen. I tillegg skulle elevene dette året også selv bestemme hvilken av dagene de skulle skrive på hovedmål og sidemål.

En elev som begynte på ungdomsskolen samme år denne tenkte eleven gikk ut, fikk ganske sikkert lærere som endelig hadde avfunnet seg med temaskrijving, elevens prosjekt, notatark og valg av målform, og startet opp med skrivetrening med denne eksamensformen for øyet. Høsten 2008, i 9. klasse, får disse beskjed om at eksamensordningen endres, og at eksamen skal gjennomføres med én skrivedag – med hovedmål, sidemål, sakskrijving og skjønnlitterær

skrivning på samme dag – og med én samlet karakter. Denne ordningen ble imidlertid avvirket etter ett forsøk, så i 10. klasse begynner treningen mot nok en eksamensstruktur, og den ble gjennomført i mai 2009, året denne masteroppgavens materiale er hentet fra.

Med disse to anekdotiske eksemplene blir det for det første viktig å ha i mente at informasjonen disse elevene har fått om eksamen, har endret seg hvert eneste år i løpet av ungdomsskolen, og informasjonen som er videreformidlet, har ganske sikkert vært variabel. For det andre er det forståelig at ikke hele sensorkorpset er oppdatert på alle endringer. Som konsekvens oppfordres sensorer til å utvise 'skjønn' i vurderingsarbeidet, noe vurdering av kilder og bruk av kilder kan konkretisere: Kildebruk ble introdusert i ungdomsskolen med den nasjonale skriveprøven i 2005 og videreføres med eksamen etter LK06. I vurderingsveiledningene etter 2008 står kilder som en konkret delferdighet som skal vurderes til eksamen. I 2009 viser mitt materiale at svært få elever noterer kilder på de skjønnlitterære tekstene, mens langt flere gjør dette på de sakpregede tekstene. Sensorene gjennomfører heller ikke vurderingen av elevenes kildebruk, og de fleste vurderingsskjemaene har ingen kommentarer om dette. Det som finnes av kommentarer er blant annet: "mangler kilder", "få kilder", "ref. til eksamensheftet", "Henviser. Bra." og "url, men -dato, tittel og forfatter". På fellessensuren og sensorskoleringene ble kilder og kildebruk diskutert, og det ble konstatert at det viktigste i startfasen av en ny eksamensstruktur var etterrettelighet. Som eksempel ble nevnt at dersom en elevs kilder fremkom indirekte eller underveis i teksten, skulle kandidaten ikke trekkes for dette, noe som tilsier en gradvis tilpasning til nye områder for vurdering. Vurderingen av kilder og kildebruk er i hvert fall ikke synlig som årsak til sprikvurdering i mitt intensivutvalg.

## **b) Oppgaver til valg og kompetansenivåer**

Oppgaver til valg på to skrive dager nytt av året. På den ene siden forenkler dette arbeidet for både elever og sensorer. Eleven gjør et valg angående innhold og sjanger ut fra det oppgaveteksten ber om, og sensor vurderer deretter tekstens kvaliteter ut fra den samme ordlyden og ut fra formelt definerte kriterier for vurdering av tekst, som eleven også skal være kjent med. På denne måten blir det enklere å oppnå samstemthet i forhold til hva som anses som godt eller dårlig i ulike teksttyper i skolen. Som en konsekvens blir nåværende og kommende lokale og nasjonale tester og eksamener enklere å utforme. I tillegg er det enklere for elevene å få en klar oppfatning av hva som forventes av dem i deres egen skrivning.

På den andre siden kan årets veiledning og kommentarer til oppgavene og den forventede utformingen av elevbesvarelsene føre til at oppgaveteksten blir autoriteten, at ”Han [sensor] skal utelukkende avgjøre om eleven har oppfylt de presupposisjonelle forventningene eller ikke” (Berge 1988: 76), og at man derved vinkler den holistiske vurderingen mot en ”formell kvalitetsoppfatning” (ibid.: 148) av elevtekster. I og med at eksamen er styrende for undervisningen i skolen, vil denne veiledningen fungere som en rettesnor for hva lærere vil veilede sine elever mot for at de skal kunne oppnå gode standpunktkarakterer og lykkes til eksamen. Skrivningen blir dermed i vesentlig grad en strategisk – og i mindre grad en rituell eller kommunikativ – handling (se 4.1 i denne oppgaven) og vil således forenkle bedømmingen som gjøres ut fra akkurat det formålet. Akkurat slik Berge konkluderer ved hjelp av Platons ord i *Skolestilen som genre*: ”Man trenger ikke å vite hva som er virkelig godt og sant, men bare hva som anses for å være det” (Berge 1988: 153).

En analytisk vurdering, som nivåinndelingen av delferdigheter legger opp til, vil, i følge Weigle (2002), gi en mer reliabel vurdering. Men det kan tenkes at presiseringen av delferdigheter i tre kompetansenivåer, som ble innført med eksamen etter LK06, også er en medvirkende årsak til sprikvurdering i 2009, fordi enkelte sensorer er vant med å vektlegge tekstens helhetlige kommunikative funksjoner, mens andre fokuserer på delferdighetene som er nevnt og mangler ved disse. Det er derfor tenkelig at nivåinndeling av ulike skriftspråklige kompetanser i vurderingsveiledningene vil kunne føre til at fokus i vurderingsarbeidet flyttes fra en holistisk vurdering av tekst til vurdering av delkompetanser.

Som et siste punkt har mange av årets sensorer i løpet av få år erfart ulike eksamensvarianter, og årets krav til ”å besvare” oppgavens ordlyd, er helt klart en medvirkende årsak til mange sprikvurderinger. I det følgende vil jeg derfor drøfte betydningen av kommentarene som publiseres i forbindelse med eksamen.

### **c) Kommentarer til oppgavene**

Konkrete rammer, veiledninger og instruksjer fremkommer i fire dokumenter i forbindelse med eksamen:

- Vurderingsveiledningen (Utdanningsdirektoratet 2009a)
- Oppgaveheftene (Utdanningsdirektoratet 2009b)
- Sensorveiledningen (Utdanningsdirektoratet 2009c)
- Forhåndssensur (Utdanningsdirektoratet 2009d)

Som et tillegg bør også sensorskoleringen nevnes fordi her spres informasjonen og arbeidet fra forhåndssensuren muntlig, og man drøfter modelltekster som har ført til debatt ved årets eksamen i plenum.

I min sensorbunke hadde jeg få besvarelser på oppgave 2 og 3 fra den sakpregede skrivedagen, men i forhold til antall besvarelser er det mange sprik på oppgave 2, som gjengis:

Humor kan være forskjellig mellom:

- bygd og by, gammel og ung, nord og sør, før og nå, gutt og jente og mellom ulike miljøer.

Ta utgangspunkt i én eller flere av kontrastene ovenfor.

*Skriv en sakpreget tekst om hva din humor blir påvirket av, og hva som gjør den forskjellig fra andres humor.*

*Velg tittel selv* (Utdanningsdirektoratet 2009b)

På sensorskoleringen begrunnet flere sensorer en svak vurdering av besvarelser på denne oppgaven med at eleven ikke har tatt utgangspunkt i noen av kontrastene som er oppgitt i oppgaveteksten. Men sensorveiledningen som publiseres samme dag som eksamen og har kommentarer til oppgavene, sier imidlertid at dette ikke er en del av oppgavebestillingen: ”Selve oppgavebestillingen er skrevet i kursiv, og det er den vi må forvente at elevene svarer på” (Utdanningsdirektoratet 2009c). Dette gjentas i forhåndssensuren som publiseres et par uker etter avholdt eksamen:

Det kan være naturlig å understreke at det er viktig å synliggjøre kontrasten. Imidlertid står ikke denne delen av oppgaven i kursiv, og den er da heller ikke en del av oppgavebestillingen. Det betyr at om eleven ikke har tatt kontrasteringen i betraktning, skal det heller ikke legges vekt på dette i vurderingen (Utdanningsdirektoratet 2009d).

Den bakenforliggende årsaken er imidlertid at verken vurderingsveiledningen eller oppgaveheftene informerer om at skrifttypene er av betydning for hvordan de ulike delene av oppgavetekstens ordlyd skal forstås. Denne oppgaven kan derfor stå som eksempel på at skrift, layout og tydelige instruksjoner er viktig for at både avsender og mottakere i størst mulig utstrekning skal forstå det samme med oppgavens ordlyd og det kan synes som om dette er en medvirkende årsak til sprikvurdering i intensivutvalget.

I intensivutvalget finnes i tillegg mange sprikvurderinger av besvarelser på oppgave 1 fra sakskrivedagen, hvor eleven bes å velge mellom å skrive artikkel og kåseri:

Hvor går grensen mellom spøk og alvor?

På forberedelsesdagen har du lest noen tekster hvor denne problemstillingen kommer fram.

*Skriv en artikkel eller et kåseri hvor du reflekterer over dette spørsmålet. Argumentér for dine synspunkter og bruk eksempler.*

*Velg tittel selv.*

Sprikvurderingene av besvarelser på denne oppgaven kan i flere tilfeller knyttes til presiseringer i veiledningene i forbindelse med eksamen. I sensorveiledningen står: ”I et kåseri kan vi ikke stille de samme krav til saklig argumentasjon som i en artikkel.” I forhåndssensuren står: ”[...] Åpen argumentasjon er ikke et vanlig virkemiddel i kåseri, men på grunn av ordlyden i oppgaven må sensor utvise skjønn”. Disse sprikene kan derfor sannsynligvis knyttes til oppgavens ordlyd som ikke er i tråd med sjangerinstruksene i skolen. Östlund-Stärnegårdhs doktoravhandling bekrefter denne observasjonen: ”Han [White] ger instruktiva exempel på hur viktig formuleringen av skrivuppgiften är för elevernas möjlighet att faktisk lösa uppgiften på ett bra sätt” (2002: 22).

*Språk* og *stil* kommenteres i flere av de samme besvarelsene, men det er ikke trolig at forhåndssensurens kommentarer om dette har ført til sprikvurdering, da sensorene også her oppfordres til bruk av skjønn: ”[...] Oppmennene understreker at det er rom for at eleven kan bruke et personlig språk, så som dialekt og sosiolekt, dersom han eller hun finner det formålstjenelig i denne oppgaven” (Utdanningsdirektoratet 2009d). Det er tenkelig at en slik oppfordring gjør det enklere å diskutere seg frem til enighet på sensormøtet.

I kommentarene til den skjønnlitterære skrivedagen skriver forhåndssensuren at humor ikke nødvendigvis behøver å være en del av oppgave 5, men at ”det merkelige” som nevnes i oppgavens ordlyd, kan ligge i valg av forteller. Dette har muligens hatt noe å si for én av spriketekstene, SKJ2, ”Ikkje noka løve og ikkje noka heks”. Utover dette ble det publisert få kommentarer til oppgavene fra den skjønnlitterære skrivedagen, og det er heller ingen sensorkommentarer som peker mot sprikvurdering på grunn av disse kommentarene. I forhåndssensuren presiseres for eksempel begrepet ”skildrer” og hva man må akseptere ut fra dette i oppgave 1, men heller ikke dette ser ut til å ha medført sprikvurderinger i intensivutvalget. Det kan derfor se ut til at eksamenssettet med skjønnlitterære oppgaver har oppgavetyper som både elever og sensorer er mer familiære med enn oppgavene til sakskrivningen og at det derfor er mindre behov for ytterligere presiseringer omkring disse oppgavene. Oppgavens ordlyd og oppgavesettet som helhet kan således være en medvirkende årsak til at det er færre sprikvurderinger på den skjønnlitterære skrivedagen enn på den sakpregede skrivedagen.

I tillegg til skrifttyper som ikke er forklart, layout som ikke er gjennomført og enkelte uklare formuleringer i oppgavens ordlyd, er det sannsynlig at kommentarene som publiseres i etterkant av eksamen ikke når mottakerne tidsnok til å få betydning for vurderingen av alle besvarelsene. I 2009 ble eksamen avholdt 8. og 11. mai. Forhåndssensuren ble publisert 20. mai, og sensorskoleringen som sensorene oppfordres til å delta på, og hvor informasjonen fra forhåndssensuren gjennomgås, var 2. juni. Tidligere, da elevene skrev på papir, var det vanlig at man til denne dagen hadde vurdert om lag halvparten av tekstene og byttet bunker på sensorskoleringen. Det vil si at mange sensorer har sensurert ferdig en tredjedel til halvparten av sine besvarelser innen presiseringene i forhåndssensuren publiseres og oppklaringene på sensorskoleringen gis. Etter disse presiseringene og møtene vil mange av sensorene endre sitt vurderingssyn slik vi ser i kommentaren til SAK7 hvor sensoren som hadde foreslått karakteren 4, tilfører nederst på vurderingsskjemaet: ”Bør denne etter sensormøtet ha 5?”. Tilsvarende er notert om SAK28 hvor sensoren hadde foreslått karakteren 3 skriver: ”Innholdet kan løfte til 4? Etter sensormøtet kanskje”? Vi ser at disse sensorene har justert sin vurdering og foreslår en bedre karakter etter sensorskoleringen. Denne justeringen av karakternivå gjelder ganske sikkert flere sensorer og kan selvsagt være en medvirkende årsak til sprikvurderinger.

Nok en årsak til sprikvurderinger er at sensorene sannsynligvis har lest veiledninger og kommentarer med ulik grad av grundighet. Mange sensorer er trent i å tolke det som en gang var elevens prosjekt og å følge tidligere instruksjoner som presiserte at kommunikasjon var det overordnede, og er derfor vant med å vise romslighet angående tekstens tilknytning til tema. De er ikke familiære med instruksjonen fra Utdanningsdirektoratet: ”Det er derfor viktig at elevene svarer presist på oppgaveteksten” (2009c). I intensivutvalget finnes for eksempel sensorkommentarer på oppgave 5 og 6 at besvarelsene mangler spesifikke innholdselementer som: ”din personlige mening” og ”ditt syn”. Dette er elementer som nevnes i oppgavens ordlyd, men hvor medsensorene ikke har kommentert det samme, og er derfor en mulig årsak til at disse tekstene har havnet i mitt sprikmateriale. Samtidig refereres fra Breland & Jones (1984) i Östlund-Stärnegårdh (2002: 69) at vante bedømmere ofte er strengere med helhetsbedømmingen enn de uvante bedømmerne, og en mangelfull lesing av veiledningene av disse kan derfor oppveies med et strengere utgangspunkt.

## 7.4 Drøfting ut fra teori

I denne delen vil jeg drøfte mine funn opp mot relevant teori. Analysen viser at det er fire hovedårsaker til sprik ut fra sensorkommentarene: *innhold*, *sjanger*, *språk og stil* og *nynorsk*. Disse drøftes under de overordnede kategoriene: ”Svar på oppgaven” og ”Språklig kompetanse” under.

### 7.4.1 Svar på oppgaven

I *Vurderingsveiledning 2009*, under ”Vurdering” står: ”På eksamensdagene må eleven skrive en selvstendig tekst som er et relevant svar på den valgte oppgaven, og teksten bør struktureres og formes i samsvar med den sjangeren de har valgt” (Utdanningsdirektoratet 2009a: 7). Konsekvensen av denne instruksjonen er en kontrast til ”rausheten” som KAL-forskningen har observert i bedømmingen 1999-2001: ”Det trekket som diskuteres oftest, er i hvilken grad teksten er et svar på oppgaven, men sensorene viser stor raushet i dette spørsmålet. Det gjelder både innhold og valg av sjanger” (Andersson og Hertzberg 2002: 300). Instruksjonen fra grunnskoleeksamen 2009 peker mer mot forskning fra skriving i videregående skole hvor viktigheten av å svare på en oppgave ikke er noe nytt: ”Svar på oppgaven minst like viktig i norsk eksamen som i svensk. En tekst som ikke tilfredsstiller det kravet, behøver ikke være dårlig eller meningsløs, men den er irrelevant som eksamenssvar” (Berge 1993: 174). Til eksamen 2009 innebærer dette både krav om et spesifikt *innhold* og et krav om *sjanger* som jeg vil drøfte i ”a)” og ”b)” under.

#### a) Innhold

Da lærerne i Östlund-Stjärnegårdhs undersøkelse skulle rangere de viktigste kriteriene for å bedømme tekster i grenselandet mellom ”Godkänd” (G) og ”Icke godkänd” (IG), som er grensen mellom det laveste nivået, G, og strykvurderingen, IG, ble ”Helhetsbedömning” ansett som viktigst. Studier viser imidlertid at helhetsbedømming i vesentlig grad baseres på teksters innhold og struktur: ”Av det drar hon [Freedman] slutsatsen att helhetsbedömningen baserast just på innehåll och textstruktur i elevernas/studenternas texter” (Östlund-Stjärnegårdh 2002: 22). Etter helhetsbedømming følger to kriterier som begge er relevante for *innhold*: ”Hur eleven följt instruktionen” og ”Relevant innehåll” (ibid.: 51).

Innholdskommentarer gis til over halvparten av tekstene i Östlund-Stjärnegårdhs materiale,



og det er flere kommentarer om innholdet i de sakpregede enn om de skjønnlitterære tekstene – akkurat som i intensivutvalget.

Som min analyse viser, er også bedømmerne i Östlund-Stjärnegårdhs undersøkelse raske med å trekke karakteren ned når det er svakheter ved innholdet: ”Tydeligst betygskiljande är hurvida lösningen innehåller etterfrågat innehåll. Om en text saknar en innehållspunkt som krävs i instruktionen, blir betyget IG. Om däremot alla aspekter finns med, men betonas väldigt olika kan betyget ändå bli G” (ibid.: 166). I min analyse har vi sett at tekster som bommer helt på oppgaven foreslås til karakteren 2 av én av sensorene, men at diskusjonen på sensormøtene har ført til at disse tekstene ender opp med karakteren 3, en mer anstendig og akseptabel karakter. Men det kan selvsagt også ha med å gjøre at i Östlund-Stjärnegårdhs materiale er det kun tekster i grenselandet mellom G og IG, og i mitt intensivutvalg finnes ikke de aller svakeste tekstene.

Det er imidlertid usannsynlig at det kun er ett enkeltstående trekk ved en og samme tekst som fører til sprikvurdering, og Andersson og Hertzberg nevner for eksempel brudd på ”sannsynlighetsnormer” som et risikotrekk. Det kan derfor være verdt å nevne at SKJ5, ”Michaels oppdrag”, som jeg har trukket frem under kategorien *nynorsk* også nevnes å ha et ”lite troverdig” *innhold* av den ene sensoren. Om SAK16, ”Min holdning til underholdning”, som jeg har trukket frem under *innhold*, nevnes også ulik oppfatning av *språk og stil*: ”nydelig” og ”uheldige formuleringer”. Selv om analysen trekker frem enkelttrekk, er det viktig å ha både andre delkompetanser og ikke minst helheten med i bakhodet. Östlund-Stjärnegårdh nevner til og med at tekster som skårer høyt på språklige trekk i kvantitative tester, likevel er kommet med i hennes materiale som omhandler tekster i grenseland mellom godkjent og ikke godkjent: ”Kvalitet i en text är således inte bara kvantitet utan mer av det som inngår i helhetsbedömningen angående uppgiftens lösning, relevant innehåll och skapligst språk” (Östlund-Stjärnegårdh 2002 :186).

Oppgave 5 fra hovedmålsdagen 2009 har tre spørsmål som igangsettere før selve oppgaveinstruksen: ”Trenger vi underholdning? Kan underholdning være skadelig? Hva er god underholdning for deg?” (Utdanningsdirektoratet 2009b: 5). I tekstmaterialet er det tydelig at mange elever strukturerer tekstene sine etter disse spørsmålene. Selvsagt er det bra at enkelte finner hjelp til å organisere tankene sine, men en slik utforming, kan også oppleves

motsatt: ”Instruktionen ska stödja, men kräver också att eleven kan hålla flera bollar i luften samtidig, något som kan uppfattas mer som tvång än som hjälp” (Östlund-Stjärnegårdh 2002: 163). Mange av de skriveføre, kreative og kunnskapsrike elevene vil kanskje velge bort en slik oppgave nettopp fordi den gir for lite rom for egen kreativitet både i innhold og form. Spørsmålet er også om stereotype besvarelser som slike oppgaver kan føre til, er det departementet mener skal være oppnådd skrivekompetanse etter 10. klasse. Jeg mener nei, og våger å hevde at selv svake elever makter å formulere sin egen skriveoppgave bare de har et kjent emne å skrive om. Dette støttes også av forskning: ”Andrews argumenterer derfor sterkt for å utnytte skolefagene for alt de er verdt [...]” (Hertzberg 2006: 8).

## **b) Sjanger**

KALs tydelige funn om den narrative skrivingens dominans i skolen har ført til at en av skrivedagene til eksamen etter LK06 er avsatt til sakpreget skiving. Men inntrykket både fra mitt materiale og som generelt inntrykk fra eksamen 2009 er at årets eksamensbesvarelser likevel har liten sjangerspredning. Kun et lite mindretall av kandidatene velger andre sjangere enn de som nevnes i oppgavesettene, og disse er benyttet, fordi de er nevnt som spesifikke kompetansemål for skriftlige tekster etter 10.trinn i LK06: ”lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri”.

På den sakpregede skrivedagen velger halvparten av elevene i intensivutvalget å skrive kåserier: 14 kåserier, 13 artikler 1 brev og 1 fortelling. Dette er ikke overraskende, for resultatene fra KAL viser det samme: ”Bare et sted mellom 15 og 20 % av elevene velger andre skrivetyper enn fortellende, og da dreier det seg ofte om sjangrer som kåseri, brev og leserinnlegg – med andre ord ikke de mest typiske sakprosasjangrene” (Vagle mfl. 2007: 80).

Kanskje er overvekten av kåserier i mitt intensivutvalg årsaken til at det er flere sprikvurderinger fra sakskrivedagen enn fra den skjønnlitterære skrivedagen, for KAL-forskningen har delt sitt materiale inn i fortellende, resonnerende og mellompersonlig skiving, og kåseriene klassifiseres inn i alle tre teksttypene. Berge (2005b: 64) skriver nemlig at av tilbudene om henholdsvis ”essay, kåseri, reportasje” på langsvardagen i 2000, er det kun fem elevtekster som klassifiseres som ”resonnerende” ut fra valg av skrivmåte, mens fire tekster klassifiseres som fortellende og én som mellompersonlig. I 2001 var sjangertilbudet:

”artikkel, kåseri, essay” (ibid.: 65), og da valgte 16 elever å skrive resonnerende, én fortellende, én mellompersonlig og én ”annet”. Så når Vagle (mfl. 2007: 79) skriver: ”Påliteligheten er særlig høy for den resonnerende skrivingen” vil det si at denne vurderingssamstemtheten ikke nødvendigvis omfatter alle kåseriene i KAL sitt materiale. Samstemtheten om de resonnerende tekstene støttes imidlertid av Östlund-Stärnegårdh (2002: 187-188) som skriver at sensorene har større problemer med de skjønnlitterære tekstene enn de sakpregede. Men det er viktig å ha i mente at denne undersøkelsen dreier seg om skriving i videregående skoleslag hvor det er tradisjon å skrive resonnerende. Som en konsekvens er lærerne også vant med å bedømme sakskriving, og denne observasjonen behøver derfor ikke nødvendigvis å være en motsetning til hva min analyse viser. Begrunnelsen kan rett og slett være at forventningene til sakpregede tekster varierer i sterkere grad enn forventningene til de skjønnlitterære tekstene blant ungdomsskolelærere: ”Sjangre innenfor informativ og argumenterende skriving inngår i en *kontekst* og har en sterkere *kommunikativ funksjon* en de skjønnlitterære sjangrene” (Haanæs 2009: 333).

I 2009 sier fagnemnda at tekster som ikke fyller det overordnede sjangerkravet om sak- eller skjønnlitterær skriving, skal vurderes til karakteren 2. Tilsvarende konsekvenser observeres i Sverige: ”En novell kan vara skicklig skriven men om den är svaret på uppgiften att skriva en artikel får den ändå lågt betyg” (Östlund-Stärnegårdh 2002: 163). Tekster i denne kategorien har jeg også trukket frem som årsak til sprikvurdering i mitt materiale. Andersson og Hertzberg peker imidlertid på en mindre samstemthet i bedømmingen av brudd på overordnet sjangerkrav i KAL sitt materiale. Her skrives det at noen sjangerbrudd er vellykkede, andre ikke. En novelle, skrevet av elev 07-99-12, trekkes frem som et særdeles vellykket eksempel på sjangerbrudd. Her lød oppgaven: ”Skriv en tekst der du greier ut om hva du mener ett eller flere av budene betyr for ungdom i dag”, og leseren forventer et utredende eller argumenterende svar. Likevel fikk novellen høyeste karakter av fem sensorer (Andersson og Hertzberg 2005: 289-290).

Dysthe (1995: 83) bruker ordet ”hybridgenrer” om grensesjangere som en muntlig forelesning eller en tale som er basert på et skriftlig manuskript. Eksamensbesvarelser er kun skriftlige, men likevel vil jeg trekke frem én av besvarelsene fra den sakpregede skrivedagen, et svar på oppgave 5 hvor eleven hadde et innholdskrav å forholde seg til, men hvor sjangerinstruksen var åpen ut fra det overordnede kravet om sakpreget skriving. SAK11, ”Min holdning til

underholdning” var forhåndsvurdert til 2 og 5 og ble levert oppmannsgruppa for ekstrasensur da de to sensorene og sensorgruppa de deltok i, ikke kunne bli enige. Teksten er et brev, ikke en gang et formelt brev, men et personlig brev. Men i og med at sjangeren oppgis å være en grensesjanger ifølge tidligere vurderingsveiledninger, og innholdet er konsentrert om oppgavens ordlyd – i tillegg til en ryddig struktur i brevs form, presist språk og ingen formelle svakheter – ble sluttvurderingen 5. Denne avgjørelsen hviler også på sensorveiledningen hvor det står: ”Der det åpnes for at elevene kan velge sjanger selv, må sensorene være åpne for en eventuell sjangerblanding der det er formålstjenelig” (Utdanningsdirektoratet 2009c).

Jeg har imidlertid flere tekster hvor oppgaven ber om artikkel eller kåseri, men hvor besvarelsen ender opp i et grenseland i forhold til hva som aksepteres å være kåseri og artikkel i skolen og kanskje nettopp på grunn av dette er spriketekster. På den ene siden er det derfor åpenbart at krav om spesifikk sjanger vil føre til færre sprikvurderinger. Men dersom man gjennomfører, ikke bare rettledende, men normative sjangerbeskrivelser, vil man kanskje gå glipp av en sprudlende kreativitet, både i innhold og form, som kan føre til den glitrende skrivekompetansen eksempelet fra KAL viser.

Selvsagt har kvalitet med kontekst å gjøre, det viser ikke minst den flernasjonale IEA-undersøkelsen som finner store nasjonale kulturelle forskjeller i vurdering av skrivekompetanse: ”[...] all support the idea that the construct that we call written composition must be seen in a cultural context and not considered a general cognitive capacity or activity” (Purves 1992: 199). Øksnes skriver det samme: ”Kvalitet har med kontekst å gjøre” (1999: 86), og støttes av Weigles uttalelse: ”To summarize, writing is both a social and a cultural activity, in that acts of writing cannot be looked at in isolation but must be seen in their social and cultural context” (Weigle 2002: 22). Spørsmålet er derfor om skolen – via kommende eksamenssett med tilhørende veiledninger – vil forenkle vurderingen av sjanger ved å formalisere sjangerbeskrivelsene ytterligere eller om det åpnes mot et sjangersyn der tekstens hensikt er overordnet forhåndsdefinerte sjangerforventninger. Jeg avslutter i alle fall drøftingen omkring sjanger med Ongstads (1989: 8) ord: ”Døde sjangere læres gjennom kopiering, levende gjennom sosialisering”.

## 7.4.2 Språklig kompetanse

Språk er viktig i enhver formidling, og språklig kompetanse i skolen vurderes ut fra både ordvalg, syntaktisk variasjon, tekstbinding og stiltrekk samt det mer formelle som korrekt ortografi, formverk og tegnsetting. Dette er trekk som i stor utstrekning kan måles kvantitativt, men i min analyse er det den språklige kompetansen sensorene observerer i sin holistiske lesning som er kommentert. Formelle ferdigheter nevnes i liten grad om hovedmålstekstene, men desto mer om sidemålstekstene hvor nynorsk formverk blir kommentert om alle elevbesvarelsene. Disse to trekkene vil bli drøftet i ”a)” og ”b)” i det følgende.

### a) Språk og stil

Om innhold er knyttet opp mot sjanger, er sjanger knyttet opp mot språk: ”Ulike kommunikasjonssituasjoner henger i sin tur sammen med hvilke *sjangrer* som er mulige, og dermed også hvilket *språk* som forventes” (Dysthe mfl. 2000: 80). Ironi er for eksempel et språktrekk, en språkstil som forventes i kåserisjangeren. Samtidig er ironi en risikosport, og den uklare ironien er derfor nevnt som et potensielt risikotrekk av Anderson og Hertzberg (2005). De valgte likevel å la være å inkludere dette ut fra følgende begrunnelse:

Det er ingen tvil om at ironi er risikabelt, i elevtekster som i alle andre tekster, men i vårt materiale er ironi en såpass integrert del av for eksempel kåseritekstene at det er mer snakk om en overordnet argumentasjonsstrategi enn et stiltrekk (Andersson og Hertzberg 2005: 276).

Denne gjennomførte strategien gjenfinnes også i mitt materiale, men jeg våger å hevde at den ironiske fortellerstemmen er en risikosport ved at den rett og slett ikke alltid blir forstått. Det mener jeg er årsaken til at for eksempel SAK6, ”Hvordan Cartoon Network har skylden for mine voldelige tendenser” og SAK10, ”Jeg tør ikke le, for da kommer kritikerne og tar meg”, havnet i bunken med spriktekster. Dette kan igjen tyde på det motsatte av hva Anderson og Hertzberg skriver: ”Sensorkommentarene tyder ikke på at ironi volder problemer” (ibid.: 276). Men forståelsen av ironi er selvsagt også avhengig av hva det ironiseres over, og årets tema er humor, som i seg selv kan oppfattes temmelig individuelt.

I intensivutvalget nevnes en ”for muntlig stil” om enkelte artikler og ”upassende ordbruk” i forbindelse med et par av kåseriene. Dette er i samsvar med hva Andersson og Hertzberg kaller ”svært muntlig språk” og ”tabuord” (ibid.: 280 og 278) og som sies å være trekk ved tekster som gjerne er svake eller også har andre risikotrekk. Jeg oppfatter enkelte

sensorkommentarer som en parallell til retorikkens krav om ”høvelighet” (Bakken 2009: 24) i forhold til mottaker, fordi *språk og stil* handler om å kunne tilpasse seg forventningene til en mottaker i en gitt situasjon. Dette er imidlertid et trekk som ikke vektlegges av bedømmerne i *Godkänd i svenska?* (Östlund-Stjärnegårdh 2002). Men i denne avhandlingen analyseres kun tekster på de laveste nivåene og er sannsynligvis årsaken til at det her er flest kommentarer på innhold og tolking av oppgaven. ”Stilistisk medvetenhet och förmåga bruka känneteckna texter på högre betygsnivåer” (ibid.: 164).

Andersson og Hertzberg (2005: 292) opererer i studie 9 i KAL med en risikokategori, ”Gambling med kontrakten”, som omfatter ymse risikotrekk fra ikke å sette nummer på oppgaven til å tilpasse skriveingen til situasjonen. Det er kun to kandidater, SAK8 og SKJ5, som har glemt å påføre oppgavenummer i hele mitt materiale. At dette ikke lenger er et stort problem, kan være at instruksene til skolene er meget tydelig og at eksamensvaktene følger opp dette ansvaret før kandidatene trykker ”send” og går hjem. SAK23 er den eneste besvarelsen som benytter annen skrifttype enn den som er oppgitt, og dette kommenteres av sensor: ”- [minus] skrifttype”, men får tilsynelatende ingen konsekvenser. Så alt i alt kan det synes som om både skolene og elevene tar oppdraget seriøst.

I samme studie nevnes videre: ”De svært korte oppgavene”, ”Ikke svar på oppgaven”, ”De sterke gamblene” og ”Innslag av metakommunikasjon” (ibid.: 293-299) som risikotrekk. Og jeg ønsker å trekke frem den siste kategorien som en gambling som har vist seg å gi utslag i sprikvurderingene i intensivutvalget: ”En form for risikostrategi er å tre ut av den forventede kommunikasjonssituasjonen og gå i dialog med sensor” (ibid.: 298). I analysen har jeg vist at flere av både sak- og skjønnlitterære tekster har ulik grad av innslag av dialog med sensor, alt fra små moralske avslutninger som kanskje er ment for å skaffe aksept for ens egen vinkling av innholdet i teksten til de mer risikable prosjektene hvor hele teksten er i dialog med sensor. SAK5, ”Midt imellom” og SKJ9, ”Ein eksamen for mykje” er eksempler på det siste hvor skribenten i begge tilfeller benytter seg av skrive situasjonen til eksamen som ramme for tekstene som aksepteres som henholdsvis et kåseri og en refererende fortelling. Ut fra antallet på 9 av totalt 45 tekster, er det ingen tvil om at det jeg oppfatter som en flørt med sensor, er å gamble med kontrakten.

## b) Nynorsk

Det mest oppsiktsvekkende i min analyse er forskjellene mellom sensorenes vurdering av elevenes kompetanse i norsk sidemål. Analysen av intensivutvalget viser i tillegg at nynorskkompetansen vektet ulikt – alt fra at sidemålskompetansen tilsynelatende ikke tillegges vekt i det hele tatt – til at sidemålskompetansen synes å være utslagsgivende for karakteren som foreslås. Ulik vekting av sidemålskompetansen er ikke uventet, for både under forhåndssensuren og på sensorskoleringen ble sidemål trukket frem av mange sensorer som følte frustrasjon angående vektingen av sidemålskompetansen i forhold til andre delkompetanser. Enkelte sensorer sa også at karakteren som var satt, var avhengig av om den var satt forut for sensorskoleringen eller etter denne kursdagen.

Astrid Syse Talsethagens masteravhandling, *Fritekne eller uteletne* (2008), viser denne frustrasjonen omkring opplæring og vurdering av obligatorisk skriftlig sidemål i Oslo og Akershus:

Informantane seier at dei liker å undervise i sidemål, men nesten alle meiner den skriftlege delen av opplæringa er eit problem. Fire av dei fem informantane skulle nemleg ønske at elevane slapp skriveopplæring i sidemålemnet og/eller karakter i sidemål (Talsethagen 2008: 102).

Holdningene som kommer frem her, gir et dokumentert bakteppe til frustrasjonen som sensorene til eksamen 2009 uttrykker muntlig og som kanskje er en medvirkende årsak til den store variasjonen i vurderingen av nynorskkompetansen som vi har sett i min analyse.

Å bruke rødblyanten på konkrete feil er mye enklere enn for eksempel å skulle vurdere en teksts innhold eller argumentasjonsstruktur, og det er derfor naturlig at konkrete feil i formverket kommenteres. Östlund-Stjärnegårdh (2002) skriver i tillegg at svakheter ved formelle ferdigheter ofte trekkes frem som nådestøtet som trekker en tekst ned til IG, og det kan faktisk være en forklaring på at sluttvurderingen i sidemål er lavere i intensivutvalget enn i forhold til gjennomsnittet i Oslo og Akershus.

Mitt materiale er ikke et representativt utvalg i forhold til populasjonen, men befinner seg i sonen utenfor den omtalte gjennomsnittlige bedømmerkorrelasjon i KAL-materialet. Men karaktergjennomsnittet i intensivutvalget i sidemål (2,94) er likevel påfallende lavere enn gjennomsnittet for Oslo og Akershus (3,35) (Utdanningsdirektoratet 2009f). Analyse viser at alle sensorene kommenterer elevenes nynorskkompetanse, og det kan for det første tenkes at

diskusjonen omkring vurdering av sidemålstekstene i intensivutvalget, har ført til en strengere vurdering. For det andre er ”sidemål” sidestilt med ”hovedmål” i forhold til prøvedager og veiledninger i vurdering av den skriftspråklige kompetansen til eksamen, og mange tenker derfor muligens at kompetanse i sidemålet bør ha en avgjørende betydning i sluttvurderingen av tekster fra denne skrive dagen. En tredje medvirkende årsak til strengere nynorsk vurdering kan være en innleid sensorgruppe fra Hordaland, som sannsynligvis både er mer kompetente og muligens føler sterkere for nynorsken enn majoriteten av sensorene fra Oslo og Akershus. Uansett er det lett at det holistiske inntrykket svekkes når en av delkompetansene oppleves som påfallende svak.



## 8 Avsluttende betraktninger

Min undersøkelse er ved veis ende. Det jeg har lært mest av i forhold til mitt daglige virke som lærer, er hvor viktig oppgaveinstruksjoner og oppgavers ordlyd er. Jeg har i tillegg fått en forståelse for hvor kompleks ferdigheten skrivekompetanse er og hvor vanskelig det er å måle denne både på reliabelt og valid vis.

Norsk skole har tradisjon for å skrive lengre tekster til eksamen i norsk, og vi har sett at denne prøveformen holdes i hevd. Omlegging av eksamensordningen til skriving av to tekster på én dag i 2008, ble forkastet etter overvekt av negative kommentarer fra sensorene. Argumentene er kjent når man selv har sitt daglige virke blant lærere og sensorer; og den prøven var ikke i norskfagets ånd og stemte heller ikke med karakterene elevene allerede får i hovedmål, sidemål og muntlig kompetanse i faget. Denne eksamensformen var imidlertid et lite skritt på veien til å prøve en noe bredere skrivekompetanse enn kun én tekst av en viss lengde i hver av målformene til eksamen. Den nasjonale skriveprøven kom kanskje for tidlig og falt av ulike årsaker ikke heldig ut. Forhåpentligvis lykkes forskerne bedre med de nasjonale utvalgsprøvene som nå er under utarbeiding. Her sikres innholdsvaliditeten ved at de to sentralt gitte skriveoppgavene, suppleres med elevens skrivemappe. Endringer tar tid, men vi har også sett eksamens innflytelse på hva som skjer i skolen. Derfor håper jeg de nasjonale prøvene vil føre til spredning av vurderingskompetanse på alle trinn, og at innsamling av skrivemapper fører til arbeid med og veiledning i skriving i ulike sjangere i flere fag.

Min undersøkelse kan uansett peke på endringer som vil kunne føre til en mer reliabel prøve i forhold til nåværende eksamensordning: entydige oppgaver, normative sjangerdefinisjoner, spesifikke krav til språklig kompetanse, instruksjoner om hvordan delkompetansene skal vektas i forhold til hverandre og kursing av sensorer i vurdering av nynorsk som sidemål vil til sammen utvilsomt gi langt færre sprikvurderinger. Men: "[...] de internasjonale erfaringene viser at jo mer reliabel testen blir, dess mindre valid vil den være som et mål på skrivekompetanse" (Berge mfl. 2003: 51). Poenget er at slike normative krav til tekstskriving sannsynligvis heller ikke vil gi oss den skrivekompetansen Stortingsmelding 30 sier at skolen skal legge til rette for: "Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves" (Tveit 2007: 191).

Men det er Utdanningsdirektoratet som legger føringer for hvilke kompetanser som er viktige i norsk skriftlig, og for å trekke tråder fra min undersøkelse om eksamen i 2009, peker denne og *Vurderingsveiledning 2010* (Utdanningsdirektoratet 2010) mot en mer analytisk vurdering, som vi også vet gir høyere reliabilitet: ”Når sensor skal vurdere tekstene, skal hun eller han bruke det vedlagte skjemaet med kjennetegn på måloppnåelse” (ibid.: 6). I dette skjemaet videreføres den tredelte nivåinndelingen, men delkompetansene er nå slått sammen til to hovedområder: ”Oppbygging og innhold” og ”Språk”. I tillegg er ”Helhetsvurdering av teksten” løftet opp til toppen av siden. At sensor skal bruke det vedlagte skjemaet, oppfatter jeg som pålegg om en analytisk vurdering av ferdigdefinerte delkompetanser. Som en motvekt finner jeg det imidlertid positivt at mottakerbevisstheten løftes frem og poengteres i helhetsvurderingen av teksten. Men samtidig mister man noen nyanser når delkompetansene beskrives med uttrykk som: ”til en viss grad” og ”stort sett” – og kun de øverste nivåene beskrives med de aktive verbene for delkompetansene, for eksempel: ”kan fortelle, beskrive, informere og/eller argumentere” (ibid.: 7). Positivt er også at det presiseres hvordan kilder skal oppgis, for å lære å anvende, sitere fra og opplyse om benyttede kilder er nødvendig når omtrent alle hjelpemidler er tilgjengelige under eksamen.

Det er likevel uklart hva som skjer videre med norskeksamen. Kjell Lars Berge er en av flere forskere som arbeider med de kommende nasjonale skriveprøvene, og i *Bedre skole*, nr.1 – 2010, siteres han:

Norskeksamen, slik den gjennomføres i dag, har mistet sin mening i en skole med skrijving i alle fag. Det er viktig at vi nå finner alternative løsninger på dette problemet. Vi kan ikke kreve skrijving i alle fag, og så bare teste elevene i tradisjonell norsk stilskriving. Kunnskapsløftet vil ikke være innført før vi klarer å integrere kravene til grunnleggende ferdigheter i vurderingen, sier Berge (Brøyn 2010: 49).

Men en prøve i skrijving som grunnleggende ferdighet er ikke det samme som en skriftlig prøve i faget norsk. Jeg er realistisk, og jeg tenker at det blir for kostbart å opprettholde eksamen i sin nåværende form i tillegg til at nasjonale prøver bygges ut. Og med kjennskap til hvor styrende sentralt gitte prøver er for undervisningen, må det viktigste være at prøveformen vi får, legger opp til at skolen tvinges til å arbeide med norskfaget på ulike nivåer og med fokus på skrijving i ulike og varierte sjangere i tillegg til den muntlige og kulturelle siden av faget. Kanskje kan norskfaget få en egen eksamen, en mer sammensatt prøve som kunne prøve norskfaglige kompetanser slik engelsk prøver engelskfaglige – og matematikk prøver matematikkfaglige kompetanser til eksamen.

# Litteraturliste

- Anderson, Sissel og Frøydis Hertzberg (2005): "Studie 9: Å ta en risk – "Utfordrerne" blant eksamensskriverne" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005a): *Ungdommers skrivekompetanse, bind II*. Universitetsforlaget, Oslo
- Asdal, Fred Arthur og Hilde Justdal (2008): *Norskboka 10. NB10*. Cappelen Damm AS
- Aske, Jorunn, Øystein Jetne, Marit Løkke, Kjersti Rossland (2008): *Neon10*. Det Norske Samlaget, Oslo
- Bengtsson, Jan (2001): *Samanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Daidalos, Uddevalla
- Berge, Kjell Lars (1988): *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. LNU/Cappelen
- Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock og Eva Maagerø (1998): *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Berge, Kjell Lars, Frøydis Hertzberg, Sigfred Evensen (2003): "Utvikling av nasjonale skriveprøver – noen motforestillinger" i *Norsklæreren* nr. 3 - 2003, ss. 50-53
- Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005a): *Ungdommers skrivekompetanse, bind I*. Universitetsforlaget, Oslo
- Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005b): *Ungdommers skrivekompetanse, bind II*. Universitetsforlaget, Oslo
- Berge, Kjell Lars (2005a): "Studie 3: Skriveprøvenes pålitelighet" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005a): *Ungdommers skrivekompetanse, bind I*. Universitetsforlaget, Oslo
- Berge, Kjell Lars (2005b): "Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvalitet" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005a): *Ungdommers skrivekompetanse, bind II*. Universitetsforlaget, Oslo
- Berge, Kjell Lars (2005c): *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. På: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf> (Lest 10.10.09)
- Brøyn, Tore (2010): "Skriveprøver er ikke som andre prøver" i *Bedre skole*, nr.1 - 2010
- Brekke, Mary (red.) (2006): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Thorlaug Løkenstgard Hoel (2000): *Skriving for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag, Oslo
- Evensen, Lars Sigfred og Wenche Vagle (2003): *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport for KAL-prosjektet november 2003*. Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, NTNU

Evensen, Lars Sigfred (2009): "Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring" i Haugaløkken, Ove Kristian, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Hildegunn Otnes (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget, Oslo

Fasting Rolf B. og Ragnar Thygesen (2006): "Skrivehjulet: En modell for elever skrivekompetanse" Lest på: [http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/skjulte\\_dokumenter/article2114-975.html](http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/skjulte_dokumenter/article2114-975.html) (Lest 14.04.10)

Fylkesmannen i Oslo og Akershus (2009): Lest på: [www.fylkesmannen.no/fagom.aspx?m=4749&amid=2732597](http://www.fylkesmannen.no/fagom.aspx?m=4749&amid=2732597) (Lest 15.09.09)

Gamlem, Siv Therese Måseidvåg Gamlem (2007): *Forskning på læraren sitt arbeid i tilrettelegging for ei tilpassa opplæring? Ei hermeneutisk tilnærming*. Høgskulen i Volda. Lest på: [www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat3\\_07.pdf](http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat3_07.pdf) (Lest 02.05.2010)

Gorman, TP, AC Purves and RE Degenhart (ed.) (1988): *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press

Grønmo, Sigmund (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen" i: Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo

Haanæs, Ingrid Rygg (2009): "Skrivesituasjon og sjanger" i Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Universitetsforlaget, Oslo

Halliday, Michael A.K. (1998): "Språk, kontekst og tekst" i Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock og Eva Maagerø: *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Haugaløkken, Ove Kristian, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Hildegunn Otnes (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget, Oslo

Hertzberg, Frøydis (2001): "Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse" i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift om retorikforskning* (18), ss. 92-105

Hertzberg, Frøydis og Sissel Andersson (2005): "Studie 9: Å ta en risk – Utfordrerne blant eksamensskriverne" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005): *Ungdommers skrivekompetanse, bind II*. Universitetsforlaget, Oslo

Hertzberg, Frøydis, 2006: "Genreskriving under senare skoleår: att berätta räckre inte" i (Red) Bjar, L: *Det hänger på språket! Lärande och utväckling i grundskolan* (under utgivelse) ss. 1-20 i Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, 8. juli 2008: *Nordisk. NOR2130/NOR4130/NOR4131. Elevtekster*, unipub, Oslo, 8. juli 2008

Hillocks Jr., George (1986): "The teaching of writing. Ch. V: The Writer's Knowledge. Theories, Research and Implication for Practice" I *Yearbook of the National Society for the Study og Education* 1986, ss. 71-94 i Universitetet i Oslo: *Nordiskdidaktikk. NDID4020/4030 Språkdidaktikk II*, kopisamling 6. juni 2007

- Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.) (2007): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo
- Holter, Harriet (2007): "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning" i Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.) (2007): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2006): *Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv*. i Brekke, Mary (red.)(2006): Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse. Høyskoleforlaget, Kristiansand
- Husén, Torstein og T.Neville Postlethwaite (ed. In chef) (1994): *The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed., Elsevier Science Ltd, Great Britain
- Jensen, Marit og Per Lien (2006): *Fra saga til CD 8B*. Forlaget Fag og Kultur AS
- Jensen, Marit og Per Lien (2008): *Fra saga til CD 10B*. Forlaget Fag og Kultur AS
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo
- Kalleberg, Ragnvald (2007): "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog" i Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo
- Klette, Kirsti, Vibeke Grøver Aukrust, Bente Hagtvat og Frøydis Hertzberg: "Synteserapport "Klasserommets praksisformer etter Reform 97" Lest på: <http://www.lu.hio.no/ALU/babel/kilder/klette.htm> (Lest oktober 2009)
- Ledin, Per (2001): *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. Studentlitteratur, Stockholm
- Lehman, R. (1994): "Essays, Scoring of" i Husén, Torstein og T.Neville Postlethwaite (ed. In chef) (1994): *The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed., Elsevier Science Ltd, Great Britain
- LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lest på: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1001576> (Lest jevnlig t.o.m. april 2010)
- Miller, Carolyn R.: Lest på: <http://www4.ncsu.edu/~crmiller/publications.htm> og [http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging\\_as\\_social\\_action.html](http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action.html) (Lest 22.02.2010)
- Nilsen, Harald (2005): "Studie 4: Hva sier sensor? Sensorkommentarer om tekstkvalitet" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.): *Ungdommers skrivekompetanse, bind II*. Universitetsforlaget, Oslo
- Nilsen, Hege og Petter Skarheim (2005): *Evaluerer nasjonale prøver 2005*. Lest på: [http://www.udir.no/upload/Brev/brev\\_til\\_UFD\\_ang\\_NP.pdf](http://www.udir.no/upload/Brev/brev_til_UFD_ang_NP.pdf) (Lest 10.10.2009)
- Ongstad, Sigmund (1989): "Hva er egentlig sjanger?" i *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur* (1) 1989, ss. 5-8 i Universitetet i Oslo: *Nordiskdidaktikk*. NDID4020/4030 Språkdidaktikk II, kopisamling 6.juni 2007
- Otnes, Hildegunn (2009): "Digital tekstskaping – hva er målet? – Kompetansemål. Delmål, vurderingskriterier, kjennetegn" i Haugaløkken, Ove Kristian, Lars Sigfred Evensen, Frøydis

Hertzberg og Hildegunn Otnes (red.): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget, Oslo

Palmér, Anne og Eva Östlund-Stärnegårdh (2005): *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Forlaget Natur och Kultur, Stockholm

Purves (1988): "Foreword" in Gorman, TP, AC Purves and RE Degenhart (1988): *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press

Purves (ed.) (1992): *The IEA Study of Written Composition II: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press

Rolland, Jon, Rigmor Aarø Spiten, Hichen Sundby (2008): *På norsk grunnbok 3*. Cappelen Damm, Oslo

Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave. Universitetsforlaget, Oslo

Smidt, Jon (2009): "Ulike syn på skriving og skriveundervisning" i Smidt, Jon (red.): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave. Universitetsforlaget, Oslo

Throndsen, Inger, T.N. Hopfenbeck, S.Lie, E.L.Dale (2009): *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluerer av kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Universitetet i Oslo

Thygesen, Ragnar: "Prøver i grunnleggende ferdigheter: Hva har vi lært og hvordan bør prøvene utformes i framtida?" Lest på: [www.fylkesmannen.no/Presentasjon\\_av\\_innlegg\\_ved\\_professor\\_Ragnar\\_Thygesen\\_i9yDqt70740en.pdf](http://www.fylkesmannen.no/Presentasjon_av_innlegg_ved_professor_Ragnar_Thygesen_i9yDqt70740en.pdf) (Lest 03.05.2010)

Thygesen, Ragnar (2005): *Skriveferdighet og vurderingskompetanse: en gylden mulighet for læring og til faglig oppdatering i skolen*. NPS: Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet, Stavanger

Thygesen, Ragnar, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Rolf B. Fasting, Wenche Vagle & Ingrid Rygh Haanæs (2007): *Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet. Sluttrapport*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Torvatn, Anne Charlotte (2009): "Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt?" i Smidt, Jon (red.) (2009): *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave. Universitetsforlaget, Oslo

Tveit, Sverre (2007): "Del 4 Elevvurdering i norsk grunnopplæring" i Tveit, Sverre (red.) (2007): *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring*, Universitetsforlaget, Oslo

Tveit, Sverre (red.) (2007): *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring*, Universitetsforlaget, Oslo

Utdanningsdirektoratet (2009a): *Vurderingsveiledning 200*. Lest på: [http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2009/Vurderingsveiledninger09/Norsk\\_samisk\\_finsk\\_GRS\\_BM\\_Vurderingsveiledning.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2009/Vurderingsveiledninger09/Norsk_samisk_finsk_GRS_BM_Vurderingsveiledning.pdf) (Lest jevnlig t.o.m. april 2010)

Utdanningsdirektoratet (2009b): *Eksamen 08.05.2009*. Vedlegg 3

Utdanningsdirektoratet (2009c): *Eksamen 11.05.2009*. Vedlegg 4

Utdanningsdirektoratet (2009c): "Sensorveiledning". Lest på:  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2009/Sensorveiledning\\_NOR0215\\_Norsk\\_sidemal.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2009/Sensorveiledning_NOR0215_Norsk_sidemal.pdf) (Lest jevnlig t.o.m. april 2010)

Utdanningsdirektoratet (2009d): "Forhåndssensur". Lest på:  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2009/Forhandssensur\\_i\\_norsk\\_i\\_grunnskolen\\_09.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2009/Forhandssensur_i_norsk_i_grunnskolen_09.pdf) (Lest jevnlig til og med april 2010)

Utdanningsdirektoratet (2009e). Informasjon om eksamen. Lest på:  
<http://www.udir.no/Tema/Eksamen/Eksamen-i-grunnskolen/> (Lest jevnlig t.o.m. april 2010)

Utdanningsdirektoratet (2009f): "Eksamensstatistikk". Lest på:  
<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=03&underomrade=0c44631e-a28f-4e7d-abb3-35d54cd0212c&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&skoletype=0> (Lest 22.02.2010)

Utdanningsdirektoratet (2009g): "Sjanger". Vedlegg 5

Utdanningsdirektoratet (2010): *Vurderingsveiledning 2010*. Lest på:  
[http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2010/NOR214\\_NOR215\\_Norsk\\_Hovedmal\\_Sidemal\\_BM\\_GS.pdf](http://www.udir.no/upload/Eksamen/Grunnskolen/2010/NOR214_NOR215_Norsk_Hovedmal_Sidemal_BM_GS.pdf) (Lest 25.04.2010)

Vagle, Wenche, Margareth Sandvik, Jan Svennevig (2004): *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. LNU/Cappelen

Vagle, Wenche (2005a): "Studie 1: Materiale og utvalg i KAL-prosjektet" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005a): *Ungdommers skrivekompetanse, bind I*. Universitetsforlaget, Oslo

Vagle, Wenche og Lars Sigfred Evensen (2005a): "Studie 5: Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005a): *Ungdommers skrivekompetanse, bind I*. Universitetsforlaget, Oslo

Vagle, Wenche (2005b): "Studie 10: Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevenenes skriveprestasjoner" i Berge, Kjell Lars, Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Venche Wagle (red.) (2005b): *Ungdommers skrivekompetanse, bind II*. Universitetsforlaget, Oslo

Vagle, Wenche, Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen og Frøydis Hertzberg (2007): "Kap.6: Det umulige er nesten mulig. Om norskeksamen på ungdomsskolen og utvikling av vurderingsnormer" i (red) Tveit, S: *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring, 2007*, ss.74-84, Universitetsforlaget, Oslo

Vähäpassi, Anneli (1988): "The Domain of School Writing and Development of the Tasks" i Gorman, TP, AC Purves and RE Degenhart (ed.) (1988): *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Pergamon Press

Weigle, Sara Cushing (2002): *Assessing Writing*. Cambridge University Press, United Kingdom

Östlund-Stärnegårdh, Eva (2002): *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet



# Vedlegg

## Vedlegg 1: E-post fra Fylkesmannen i Oslo og Akershus, ved Mette Grieg

**Fra:** [Grieg Mette](#) [Ny kontakt](#)

[anne.strande@as.kommune.no](#), [erland.killi@ahk.no](#), [inger.lise.lundlie@asker.kommune.no](#),  
[mette.thoresen@skoyenasen.gs.oslo.no](#), [gudrunjaerehoel@hotmail.com](#), [kasamo@gmail.com](#),  
[magn.ness@baerum.kommune.no](#), [ole.kristian.mellum@ahk.no](#),  
[jan.tronstad@lofsrud.gs.oslo.no](#), [jan.croff@bjornsletta.gs.oslo.no](#), [Christel.Nyheim@nes-ak.kommune.no](#),  
[stine.samuelson@taruddalen.skedsmo.kommune.no](#), [lanilunde@gmail.com](#),  
[stigti@taruddalen.skedsmo.kommune.no](#), [Even.Nordbye@braten.vgs.no](#),  
[pal.lundberg@asker.kommune.no](#), [irma@fetskolene.no](#), [olav.christiansen@sogn.gs.oslo.no](#),  
[oddmund.heir@sorum.kommune.no](#), [ase.klaboe@sinsen.gs.oslo.no](#), [e-engeb@online.no](#),  
[ronny.sundsfjord@ralingskolene.no](#), [hakon.he@online.no](#),  
[monika.guttormsen@kjellervolla.skedsmo.kommune.no](#), [frank.erik.hauan@asker.kommune.no](#),  
[inge.brochmann@baerum.kommune.no](#), [mayberge@gs.oknett.no](#), [ingbra@lorenskog-skole.no](#),  
[kristin116@hotmail.com](#), [AsbjornR@skedsmo.kommune.no](#), [turidorm@online.no](#),  
[bjoern.atle.aarvog@li.skole.as](#), [gjeaas@gs.oknett.no](#), [bjorg.borresen@skole.as.kommune.no](#),  
[janrpett@online.no](#), [ole-petter.myhren@kjellervolla.skedsmo.kommune.no](#),  
[elinhardeland@hotmail.com](#), [merebjoe@hotmail.com](#), [tonbru@lorenskog-skole.no](#),  
[katebr@online.no](#), [bridah@lorenskog-skole.no](#), [turflyd@hotmail.com](#), [tr-gren@online.no](#),  
[ivarandi@online.no](#), [hilde.sunnana@asker.kommune.no](#),  
[hilda.sandsbraaten@boler.gs.oslo.no](#), [goril1310@osloskolen.no](#),  
[astrid.teig@baerum.kommune.no](#), [aud.saue@haugenstua.gs.oslo.no](#),  
[geir.mandt@ila.gs.oslo.no](#), [linn.hagensen@lambertseter.gs.oslo.no](#),  
[kjell.oygard@nittedal.kommune.no](#), [anine.wold@bergen.kommune.no](#),  
**Til:** [KariStrand.Engel@ski.kommune.no](#), [Camilla.FinstadRasool@ski.kommune.no](#),  
[trine.skaugen@ski.kommune.no](#), [arvid.johansen@sogn.gs.oslo.no](#), [jon.walter.olsen@nes-ak.kommune.no](#),  
[tina.adamsen@oraker.gs.oslo.no](#), [olav.grotli@oraker.gs.oslo.no](#),  
[iumongstad@gmail.com](#), [elisabeth.lonning.bueie@lillehammer.kommune.no](#),  
[bm.k@trysil.kommune.no](#), [soat@ardal.skulenett.no](#), [mette.gravdal@lillehammer.kommune.no](#),  
[elin.wormstrand@baerum.kommune.no](#), [steinar.bruun@ostre-toten.kommune.no](#),  
[elin.k.haland@rady.kommune.no](#), [erik.stromso@bergen.kommune.no](#), [ingrid.tandstad-knutsen@bergen.kommune.no](#),  
[per.geir.fjell@stord.kommune.no](#), [margrethems@noreneset.gs.hl.no](#),  
[eli@os-skole.no](#), [toril.e.gullaksen@taruddalen.skedsmo.kommune.no](#),  
[oystein.mogstad@gmail.com](#), [tone.v.haugen@odda.kommune.no](#),  
[halvor.sverkeli@bergen.kommune.no](#), [rita.bergo@fitjar.kommune.no](#),  
[elinor.sevaldson@nordberg.gs.oslo.no](#), [ketil.buan@gmail.com](#), [bjflem@hotmail.com](#),  
[bente.vinje@stav.skedsmo.kommune.no](#), [ranja.mathisen@ski.kommune.no](#),  
[sidsel.slagtern@baerum.kommune.no](#), [ragnhildahl.nilsen@ski.kommune.no](#),  
[inge.mohrsen@stav.skedsmo.kommune.no](#), [elmi@ralingskolene.no](#), [anmeno@online.no](#),  
[beritnaa@online.no](#), [anne.myklebust@baerum.kommune.no](#),  
[cecilie.biornstad@haugerud.gs.oslo.no](#), [heidi.bakkeli.amundsen@asker.kommune.no](#),  
[helena.demetriades@holmlia.gs.oslo.no](#), [liv.dahl@tokrud.gs.oslo.no](#), [karsta@lorenskog-skole.no](#),  
[maynyhag@gs.oknett.no](#), [eide.o@online.no](#),  
[ragnhild.hoddevik@sorum.kommune.no](#), [anne.dalan@skole.as.kommune.no](#),  
[johanna.ferstad.okland@asker.kommune.no](#), [frode.jensen@asker.kommune.no](#),  
[knut.hebak@veitvet.gs.oslo.no](#)



**Tittel:** [Informasjon til sensorer i norsk](#)

2009-06-09 11:08

**Dato:**

Til sensorer i norsk

Mette Thoresen, som er en av oppmennene i norsk, arbeider for tiden med en master i norskdidaktikk. Hun vil i den forbindelse innhente materiale fra fellessensurmøtet våren 2009.

Vedlagt følger informasjon fra Mette Thoresen.

Med vennlig hilsen

*Mette Grieg, Rådgiver*  
*Utdanningsavdelingen, Fylkesmannen i Oslo og Akershus*  
*Postboks 8111 Dep, 0032 OSLO, dir.tlf. 22003818*  
*E-post: [mette.grieg@fmoa.no](mailto:mette.grieg@fmoa.no)*  
*<http://www.fylkesmannen.no/OsloOgAkershus>*

Denne e-posten er mest miljøvennlig -  
hvis du IKKE skriver den ut

## Vedlegg 2: Mitt brev til sensorene

2009-06-09

Hei sensorkollegaer

Jeg er i gang med en master i norsksdidaktikk, og har gjort avtale med Fylkesmannen, ved Mette Grieg, om å bruke elevtekster fra vårens eksamen i min analyse. Det jeg skal prøve å finne ut av, er hva som kjennetegner elevtekstene som vi vurdering med sprik på mer enn to karakterer.

Vi fører våre karakterer elektronisk, så databasen vil finne ut av hvilke tekster vi har vært mest uenige om slik at jeg får kopi av disse tekstene på sensormøtet.

I tillegg ønsker jeg meg kopi av deres notater til gjeldende tekster. Jeg er fullstendig klar over at noen av oss noterer lite, andre mye, og personlig bruker jeg et finurlig system med mange stikkord og symboler for å effektivisere mitt eget arbeid. Likevel er jeg sikker på at jeg kan finne noe i deres notater som kan utfylle mine tanker og ikke minst gi tyngde til oppgaven min!

På sensormøtet vil jeg selvsagt spørre pent om å få ta kopi av notatene deres, og det er en selvfølge at både elevtekstene og deres notater anonymiseres. Dersom noen skulle ønske å lese min masteroppgave når den blir ferdig våren 2010, blir den liggende åpen på Universitetets sider.

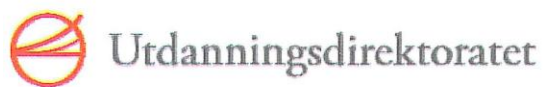
Med ønske om en god sensur og god sommer til dere alle. Vi sees mandag 15. juni.

Med vennlig hilsen fra

Mette Thoresen

(sign.)

Vedlegg 3: Eksamen 08.05.2009 – kun forsiden og bokmålsteksten er kopiert inn



Eksamen

08.05.2009

NOR0214 Norsk hovudmål/Norsk hovedmål



Nynorsk/Bokmål

## Bokmål

**Tema: " Skulle bare være morsom"**

**Sakpreget tekst**

Du skal velge en av disse oppgavene.

### Oppgave 1:

Hvor går grensen mellom spøk og alvor?

På forberedelsesdagen har du lest noen tekster hvor denne problemstillingen kommer fram.

*Skriv en artikkel eller et kåseri hvor du reflekterer over dette spørsmålet. Argumentér for dine synspunkter og bruk eksempler.*

*Velg tittel selv.*

### Oppgave 2:

Humor kan være forskjellig mellom:

- bygd og by, gammel og ung, nord og sør, før og nå, gutt og jente og mellom ulike miljøer.

Ta utgangspunkt i én eller flere av kontrastene ovenfor.

*Skriv en sakpreget tekst om hva din humor blir påvirket av, og hva som gjør den forskjellig fra andres humor.*

*Velg tittel selv.*

### Oppgave 3:

Lek med språk og sjanger kan gi leseren morsomme overraskelser og opplevelser. Språk kan også føre til komiske misforståelser.

Det kan være en rar dialekt, en bevisst orddelingsfeil, et vridt ordtak, et ord eller komma som mangler...

*Skriv en artikkel eller et kåseri om språk og humor.*

*Velg tittel selv.*

#### Oppgave 4:

Pappa hadde ledd av meg da jeg stod og ordnet meg foran speilet i dag tidlig. Han trodde jeg var forelsket... Lite visste han om hvordan det var å føle seg utenfor, bli hvisket om og ledd av.

*Ta utgangspunkt i det som står over her, og skriv en sakpreget tekst om temaet.*

*Tittel: Å le av er noe helt annet enn å le med.*

#### Oppgave 5:

Trenger vi egentlig underholdning? Kan underholdning være skadelig? Hva er god underholdning for deg?

*Skriv en sakpreget tekst der din personlige mening om underholdning kommer fram.*

*Tittel: Min holdning til underholdning.*

#### Oppgave 6:

Noen komikere i Norge gjør narr av alt fra kongehus til utsatte grupper i samfunnet.

*Skriv en artikkel eller et kåseri der du redegjør for ditt syn på denne type underholdning.*

*Velg tittel selv.*



Vedlegg 4: Eksamen 11.05.2009 – kun forsiden og oppgavene på sidemål er kopiert inn



Eksamen

11.05.2009

NOR0215 Norsk sidemål



Nynorsk/Bokmål

Du skal velje ei av desse oppgåvene.

## Oppgåve 1:

*Skriv ein skjønnlitterær tekst der du skildrar noko du misliker sterkt. Dette kan vere deltaking i eit familieselskap, eit besøk på rektors kontor, ein tannlege time, ein eksamen eller liknande. Få fram humoren i situasjonen.*

*Vel tittel sjølv.*

## Oppgåve 2

*Skriv ei framtidsforteljing eller ein dramatekst som skal innehalde desse elementa:*

- *Latter på resept*
- *Spesifikt tidspunkt*
- *Ei oppfinning som kan tenkjast å bli produsert ein gong i framtida*

*Vel tittel sjølv.*

## Oppgåve 3:

*Berre tanken på latter forlengjer livet.*

*Skriv ei forteljing eller ei novelle der hovudpersonen bruker humor eller latter for å takle eit problem.*

*Vel tittel sjølv.*

## Oppgåve 4:

*Somme gonger hender det at latteren kjem på heilt feil tidspunkt. Han kan presse seg fram i situasjonar der det ikkje passar seg å le, eller han kan komme som ein reaksjon på ei tragisk hending i staden for gråt.*

*Skriv ei novelle der du skildrar eit upassande latterutbrott.*

*Vel tittel sjølv.*

### Oppgåve 5:

Sett frå ein annan vinkel kan kvardagen din verke temmeleg merkeleg. Sjå for deg at anten kjæledyret ditt, ein avdød slektning, eit utanomjordisk vesen, spegelen din, mobiltelefonen din eller noko anna er forteljaren i teksten din.

*Skriv ein skjønnlitterær tekst med dette som utgangspunkt.*

*Vel tittel sjølv.*

### Oppgåve 6:

Ein spøk kan føre til noko du slett ikkje hadde tenkt deg.

*Skriv ei forteljing eller ei novelle der ein spøk får uventa konsekvensar. Du skal starte midt i handlinga (in medias res).*

*Tittel: Skulle berre vere morosam.*



## Vedlegg 5: Sjangerbeskrivelser som elevene hadde tilgang til under eksamen

Bokmål



### Sjanger

#### Artikkel

Artikkelen kan være bygd opp på forskjellige måter avhengig av om den står i aviser eller tidsskrift. Elevartikkelen vil være bygd opp etter modell av tidsskriftartikkelen. Artikkelen er informativ, og den kan være skjult eller åpent argumenterende. Den gir rom for personlig engasjement og dermed også ensidig argumentasjon. I en god tekst er påstander og synspunkt underbygd. Språket er gjerne saklig, men det kan også være appellativt og/eller ekspressivt. Også i artikler er det åpning for å bruke virkemidler som en møter i skjønnlitterære tekster.

Dersom eleven skriver en avisartikkel, kan han bruke overskrift, ingress og underoverskrifter. Teksten kan da være disponert slik at det viktigste kommer tidlig.

#### Innlegg

Leserinnelegget og debattinnlegget er argumenterende tekster der eleven kan vise sterkt personlig engasjement og spontanitet. Argumentasjonen kan være ensidig, og en venter ikke at standpunktene er underbygd i samme grad som i en artikkel.

#### Brev

Det personlige brevet er privat og som oftest skrevet til en kjent mottaker. Brevet har adressat, dato og avsender. En kan finne spor av sjangrer som fortelling, dagbok, essay og kåseri. Språktonen er ofte muntlig og vil være påvirket av hvem som er mottaker og hva som er hensikten med brevet. Innslag av dialektord, -uttrykk og slang er ganske vanlig.

Det formelle brevet har en funksjon i det offentlige rommet. En venter at avsenderen mestrer formelle krav til brevoppsett, og at han tidlig i teksten forklarer hva som er utgangspunktet for og hensikten med brevet. Språktonen er saklig.

#### Kåseri

Kåseriet er en sjanger som kan ligge nær essayet. Kåseriet kan ta opp uventede tema, også alvorlige, på en humoristisk eller ironisk måte. Det gode kåseriet er lekende og underholdende. Vi kan finne uventede formuleringer og sammenligninger, det har en muntlig språktone og kan ha innslag av dialektord, -uttrykk og slang.

#### Fortelling

Fortellingen er en tekst med utvikling og sammenheng. Teksten har åpning, et midtparti med et problem eller en utfordring og en slutt som har sammenheng med resten av teksten. En god fortelling har en oppbygging mot en spenningstopp på det ytre og/eller det indre planet. Fortellingen gir rom for stor variasjon i fortellermåter og kan for eksempel ha refererende parti, tilbakeblikk, tankereferat/indre monolog, skildring og replikker.

## Sjanger

### Novelle

Novellen byr på de samme mulighetene som fortellingen. Sjangeren åpner for eksperimentering med det knappe, det usagte og det overraskende. Novellen har større grad av konsentrasjon enn fortellingen, og en venter en mer bevisst bruk av virkemidler. En god novelle kan fungere på flere plan og fortelle noe mer enn den ytre handlingen.

### Skuespill og hørespill

Det viktigste i både hørespillet og skuespillet vil være replikkvekslingen. Den driver handlingen framover og karakteriserer personene. I skuespillet kan sceneanvisninger være viktig for å beskrive personer, miljø og situasjoner. I hørespiller er det naturlig å ta med noe om lydkulisser.

### Dikt

Diktet er en sjanger som gir stort rom for personlig uttrykk. Lyriske virkemidler for å få fram et innhold kan være:

- oppsett på siden
- bruk av verselinjer
- inndeling i strofer
- fortetting
- sammenligning, bilde, metafor
- besjeling, personifisering
- symbol
- kontrast
- gjentakelse
- rytme
- lydmalende ord
- bruk av konsonant- og vokallyder
- alliterasjon (bokstavrim)

Et godt dikt trenger ikke inneholde mange ulike virkemidler. Det viktige er at de som er brukt, fungerer.